



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ, ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ &  
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

**ΔΠΜΣ Νέα Επιχειρηματικότητα, Καινοτομία και Ανάπτυξη**

**Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος  
της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους**

Ρέπουλη Φιλίτσα του Αριστείδη

Επιβλέπων:

Καλλιώρας Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΘ

ΒΟΛΟΣ, 2018

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

Βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε από εμένα την ίδια, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις και έχω αναφέρει πλήρως όλες τις πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνησή της, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες.

Βόλος, Οκτώβριος 2018

## Περίληψη

Η εκπαίδευση, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικότερους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών, θα πρέπει να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στα δεδομένα, στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Η εξέλιξη αυτή επέρχεται μέσα από συστηματική αλλαγή, με είσοδο της καινοτομίας σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας είναι ενημερωμένοι ή/και επιμορφωμένοι σχετικά με καινοτόμα προγράμματα καθώς και το βαθμό συμμετοχής τους σ' αυτά. Επίσης, στοχεύει να διερευνηθούν οι προσδιοριστικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και στην εφαρμογή τους. Η έρευνα έγινε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου σε 106 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί είναι σε μέτριο βαθμό επιμορφωμένοι ως προς τα καινοτόμα προγράμματα, πολύ μεγάλο ποσοστό συμμετέχει σε αυτά.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτική καινοτομία, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Σχολικές Δραστηριότητες, σχολική ηγεσία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

## **Abstract**

Education, which is one of the main institutions of modern societies, should evolve and adapt to the facts, requirements and challenges of an ever-changing, globalized environment. This development occurs through systematic change, with the introduction of innovation in all aspects of the educational process. This paper discusses the introduction of innovative programs in secondary education. The purpose of this research is to investigate whether and to what extent Secondary Education teachers of Magnesia are informed and/or trained about innovative programs. It also aims to explore the determinants that contribute to the participation of teachers in training programs and their implementation. The survey was conducted by a structured questionnaire with the participation of 106 secondary school teachers of Magnesia. The results of the analysis revealed that although teachers are trained to a moderate extent in innovative programs, a very large percentage is participating in them.

**Keywords:** Educational innovation, European Educational Programs, School Activities, school leadership, teacher training, Secondary Education

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>13</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>16</b>
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ .....	16
1.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ .....	20
1.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	21
1.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ .....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....</b>	<b>24</b>
2.1 ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	24
2.2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ .....	25
2.2.1 ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΜΠΡΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΕ .....	25
2.2.2 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ COMENIUS .....	26
2.2.3 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ eTwinning .....	29
2.2.4 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ .....	31
2.2.5 ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΙ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΙ.....	34
2.3. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ .....	36
2.3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	37
2.3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ .....	38
2.3.3 ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....</b>	<b>41</b>
3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ.....	41
3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	42
3.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ .....	45
3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ .....	45
3.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ .....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>54</b>
4.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	54

4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	55
4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ.....	56
4.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	56
4.5. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>60</b>
5.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ.....	60
5.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ .....	60
5.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	67
5.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ .....	80
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>93</b>
6.1. ΣΥΝΟΨΗ .....	93
6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ .....	95
6.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	95
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>97</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>104</b>

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Ηλικία ανά Φύλο	60 σελ.
Πίνακας 2. Σπουδές	61 σελ.
Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας	62 σελ.
Πίνακας 4. Θέση στο σχολείο	63 σελ.
Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας ως στελέχη	64 σελ.
Πίνακας 6. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου	64 σελ.
Πίνακας 7. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου	65 σελ.
Πίνακας 8. Μέγεθος σχολείων	66 σελ.
Πίνακας 9. Φορέας επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων	68 σελ.
Πίνακας 10. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης	68 σελ.
Πίνακας 11. Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	70 σελ.
Πίνακας 12. Πηγή Ενημέρωσης - Ευρωπαϊκά Προγράμματα	70 σελ.
Πίνακας 13. Βαθμός εξοικείωσης με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα	71 σελ.
Πίνακας 14. Πηγή ενημέρωσης για διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες	72 σελ.
Πίνακας 15. Βαθμός εξοικείωσης με διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες	73 σελ.
Πίνακας 16. Ιδιότητα με την οποία συμμετείχαν στα προγράμματα	74 σελ.
Πίνακας 17. Προγράμματα που έχουν συμμετέχει οι εκπαιδευτικοί	75 σελ.
Πίνακας 18. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του προγράμματος	76 σελ.
Πίνακας 19. Λόγοι μη συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα	77 σελ.
Πίνακας 20. Στοιχεία αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων	78 σελ.
Πίνακας 21. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες	79 σελ.
Πίνακας 22. Προτάσεις εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις	79 σελ.
Πίνακας 23. Συντελεστές Beta μοντέλου παλινδρόμησης του βαθμού επιμόρφωσης σε καινοτόμα προγράμματα	81 σελ.
Πίνακας 24. Συνολική αξιολόγηση του 1ου μοντέλου	82 σελ.
Πίνακας 25. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας	83 σελ.
Πίνακας 26. Collinearity Diagnostics	83 σελ.
Πίνακας 27. Οικονομετρικά αποτελέσματα με διόρθωση White	85 σελ.
Πίνακας 28. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White	85 σελ.
Πίνακας 29. Συντελεστές Beta του πρώτου υποδείγματος παλινδρόμησης του βαθμού συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα	87 σελ.

Πίνακας 30. Συνολική αξιολόγηση του πρώτου υποδείγματος του βαθμού συμμετοχής	88 σελ.
Πίνακας 31. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας πρώτου υποδείγματος βαθμού συμμετοχής	88 σελ.
Πίνακας 32. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White για το πρώτο μοντέλο του βαθμού συμμετοχής	89 σελ.
Πίνακας 33. Συντελεστές Beta του δεύτερου υποδείγματος παλινδρόμησης του βαθμού συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα	90 σελ.
Πίνακας 34. Συνολική αξιολόγηση του δεύτερου υποδείγματος του βαθμού συμμετοχής	90 σελ.
Πίνακας 35. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας δεύτερου υποδείγματος βαθμού συμμετοχής	91 σελ.
Πίνακας 36. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White για το δεύτερο μοντέλο του βαθμού συμμετοχής	91 σελ.
Πίνακας 37. Συνολική αξιολόγηση μεταξύ βαθμού επιμόρφωσης και βαθμού συμμετοχής	92 σελ.



## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Ηλικία ανά Φύλο	61 σελ.
Σχήμα 2. Σπουδές	62 σελ.
Σχήμα 3. Έτη υπηρεσίας	63 σελ.
Σχήμα 4. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου	65 σελ.
Σχήμα 5. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου	66 σελ.
Σχήμα 6. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης	69 σελ.
Σχήμα 7. Βαθμός εξοικείωσης με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα	71 σελ.
Σχήμα 8. Βαθμός εξοικείωσης με διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες	73 σελ.
Σχήμα 9: Έλεγχος ύπαρξης ετεροσκεδαστικότητας για το μοντέλο πρόβλεψης του βαθμού επιμόρφωσης	84 σελ.
Σχήμα 10. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης	84 σελ.
Σχήμα 11. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του πρώτου υποδείγματος για το βαθμό συμμετοχής	89 σελ.
Σχήμα 12. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του δεύτερου υποδείγματος για το βαθμό συμμετοχής	91 σελ.

## **Αρκτικόλεξο**

**ΔΕ : Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**ΔΕΠ : Διεπιστημονικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα**

**ΕΕ : Ευρωπαϊκή Ένωση**

**ΕΕΠ : Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα**

**ΚΑ/ΒΔ : Key Actions/Βασική Δράση**

**ΚΕΑ : Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία**

**ΚΠΕ : Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

**ΟΟΣΑ : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης**

**ΠΕΚ : Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο**

**ΤΠ : Τεχνολογίες Πληροφορικής**

**ΤΠΕ : Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας**

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που συνέβαλλαν και στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της.

Πρωτίστως, ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Καλλιώρα Δημήτριο και την καθηγήτρια κα Τσιάπα Μαρία για την πολύτιμη καθοδήγησή τους, τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις τους, καθώς και τη συνεχή υποστήριξή τους σε όλα τα στάδια της μεταπτυχιακής μου ερευνητικής εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ τα στελέχη εκπαίδευσης και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας που συμμετείχαν στην έρευνα και με τις προσωπικές τους εμπειρίες βοήθησαν να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ όμως, θέλω να το εκφράσω προς την οικογένεια μου και κυρίως την αδερφή μου Κατερίνα και τους γονείς μου Αριστείδη και Ελένη για τη συνεχή στήριξη των επιλογών μου, τη συμπαράστασή τους και την υπομονή που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια αυτής της δύσκολης διαδρομής, και ιδιαίτερα θα ήθελα να αφιερώσω αυτή μου την προσπάθεια στον μικρό μου Άγγελο.

*Στο γιό μου Άγγελο*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικότερους θεσμούς στις σύγχρονες κοινωνίες που εξυπηρετεί διαχρονικά τις ανάγκες για μάθηση και μόρφωση, είναι απαραίτητη για την επιβίωση και την ευημερία των πολιτών. Δεν αρκεί να είναι μόνο πλήρης, βιώσιμη με πρακτική εφαρμογή, αλλά πρέπει να εξελίσσεται συνεχώς για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ταχέως μεταβαλλόμενης και απρόβλεπτης παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας. Αυτή η εξέλιξη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι συστηματική, συνεπής και συνεχής. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολικό περιβάλλον, είναι ανάγκη να καινοτομήσουν σε σχέση με ότι αφορά τη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και όλες τις άλλες πτυχές της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να πετύχουν την ανανέωση στο χώρο του σχολείου και να εξασφαλίσουν ποιοτική προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μετέπειτα ζωή και την εργασία τους.

Μια ουσιαστική ανανέωση και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης μέσα από την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων στο σχολείο και μέσα από την επικαιροποίηση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών, είναι αναγκαία για την επιτυχή λειτουργία του σχολείου του σήμερα. Κι αυτό, διότι, το σχολείο δεν μπορεί απλά να αρκείται στο να παρακολουθεί τις εξελίξεις που συμβαίνουν στην κοινωνία, αλλά οφείλει να τις ενσωματώνει και, ένα βήμα παραπέρα, να τις οδηγεί.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη γύρω από την καινοτομία στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και πραγματεύεται τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, πραγματεύεται το ρόλο που παίζει η σχολική ηγεσία στην ένταξη τέτοιων καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο.

### Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ΔΕ του νομού Μαγνησίας είναι ενημερωμένοι/επιμορφωμένοι σχετικά με καινοτόμα προγράμματα καθώς και ο βαθμός συμμετοχής τους σ' αυτά.

Οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται σε θεωρητικούς/βιβλιογραφικούς και ερευνητικούς.

### **1ος θεωρητικός στόχος**

Να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τον ορισμό της καινοτομίας, το ρόλο της στην εκπαίδευση και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της.

### **2ος θεωρητικός στόχος**

Να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση και περιγραφή τους.

### **3ος θεωρητικός στόχος**

Να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία.

### **1ος ερευνητικός στόχος**

Να διερευνηθεί ο βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας.

### **2ος ερευνητικός στόχος**

Να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε καινοτόμα προγράμματα.

### **3ος ερευνητικός στόχος**

Να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε επιμορφώσεις που αφορούν καινοτόμα προγράμματα.

### **4ος ερευνητικός στόχος**

Να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί του νομού Μαγνησίας επιμορφώνονται σχετικά με καινοτόμα προγράμματα;

2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί του νομού Μαγνησίας συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα στα πλαίσια της σχολικής τους μονάδας;

3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες για το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας σχετικά με καινοτόμα προγράμματα;

4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες για το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας σε καινοτόμα προγράμματα;

### Δομή της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην καινοτομία και την εκπαιδευτική καινοτομία, δίνοντας του αντίστοιχους ορισμούς και περιγράφοντας το ρόλο της καινοτομίας στην εκπαίδευση, τη διαδικασία εισαγωγής των καινοτόμων δράσεων στο σχολείο και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και περιγράφει τα κύρια προγράμματα και καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται στο ελληνικό σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου στην εισαγωγή καινοτομιών και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί μια αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας. Περιγράφει το ερωτηματολόγιο, το δείγμα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τις μεθόδους επεξεργασίας τους, κάνοντας μια εισαγωγή για το μοντέλο παλινδρόμησης που θα χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας, τόσο τα περιγραφικά, προκειμένου να δώσει μια γενική εικόνα, όσο και τα αποτελέσματα των μοντέλων παλινδρόμησης που εφαρμόστηκαν. Το τελευταίο, έκτο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση του όρου καινοτομία δεσπόζει στις σύγχρονες κοινωνίες, προσδίδοντας του την έννοια του μέσου επίλυσης πολλών προβλημάτων σε ένα περιβάλλον που μεταλλάσσετε με γοργούς ρυθμούς. Η καινοτομία έχει συνδεθεί με την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που καλείται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα κοινωνικών προκλήσεων. Ωστόσο, για την έννοια της καινοτομίας έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί, καθώς συναντάται σε διαφορετικές πτυχές τις κοινωνικής ζωής.

Ο όρος καινοτομία, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο ενεργειών που συμπεριλαμβάνουν και προωθούν καινούργιες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και αναφέρονται σε νέες αρχές και αντιλήψεις, αξιοποίηση νέων διδακτικών μέσων και εφαρμογή ανανεωμένων διδακτικών προσεγγίσεων (Δακοπούλου, 2008).

Οι Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, Λουκά και Μπούρας, (2008, σελ. 1), δίνουν την ετυμολογία για την καινοτομία, δανειζόμενοι τον όρο από το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Α.Π.Θ. (1999) ως «μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα». Επίσης, οι ίδιοι αναφέρουν ότι εκπαιδευτική καινοτομία είναι εκείνη που επικεντρώνεται σε ενέργειες που προβάλλουν την αλλαγή των πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την χρήση νέων διδακτικών μέσων.

Ένας πιο συνεκτικός ορισμός της καινοτομίας είναι ότι αποτελεί τη δυνατότητα ενός οργανισμού ως προς την παροχή νέων προϊόντων και υπηρεσιών μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων ιδεών (Vrasidas, 2000). Η καινοτομία περιλαμβάνει διαδικασίες λήψης αποφάσεων από τους υπευθύνους για την χάραξη της πολιτικής σε έναν οργανισμό, προκειμένου να ακολουθήσουν μια διαδικασία, οργάνωση ή δομή, νέα προς τον οργανισμό.

Επίσης, οι Ρεκλείτης & Τριβέλλας (2000) αναφέρουν ότι η καινοτομία είναι μια έννοια πολυδιάστατη. Έχει την έννοια μιας διαδικασίας η οποία εμπεριέχει διαφορετικά στάδια για την εισαγωγή νέων ιδεών σε έναν οργανισμό, όπως είναι η υιοθέτηση, η ανάπτυξη και η υλοποίηση. Αν και κάθε αλλαγή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως καινοτομία, κάθε καινοτομία, είναι εν τούτοις αλλαγή. Οι καινοτομίες είναι αλλαγές μετά από πρόγραμμα και



προσπάθεια, μέσα από στοχοθεσία και με κίνητρο τη βελτίωση μιας κατάστασης μέσα από ένα υπάρχον αξιακό σύστημα (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου & Μπαλτζής, 2006).

Ένα από τα κριτήρια που περιγράφει τον βαθμό της καινοτομίας είναι το πλήθος και η ποικιλότητα των νέων ιδεών που έρχονται στο προσκήνιο και εφαρμόζονται. Με αυτήν την έννοια, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο αν η καινοτομία έχει ως αρχή της μια νέα ιδέα που προήλθε από τα μέλη ενός οργανισμού ή το επίπεδο του ενδιαφέροντος που απολαμβάνει η ιδέα, αλλά κυρίως την εφαρμογή της. Έτσι, συνυφασμένη με την υλοποίηση η καινοτομία αναφέρεται περισσότερο στην αλλαγή που επέρχεται από μια νέα ιδέα. Σε αυτήν την κατεύθυνση χρειάζονται, εκτός από τις νέες ιδέες και πρωτοβουλίες, έτσι ώστε πρωταγωνιστές να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε τυχόν εμπόδια (Hannan & Freeman, 1984). Πολλές φορές η εφαρμογή του νέου και η τόλμη για μια καινοτομία εμποδίζεται από την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας και από το φόβο του αγνώστου (Everard, Morris & Wilson, 2004). Με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι για να γεννηθεί και να πραγματοποιηθεί μια καινοτομία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σωστός σχεδιασμός και η υλοποίηση των ιδεών από όπου προέρχεται. Επίσης, χρειάζεται σωστός και ευέλικτος προγραμματισμός, πρόθυμοι υποστηρικτές, οικονομική ενίσχυση και πρόθεση για επίλυση τυχόν προβλημάτων και επαναπροσδιορισμός.

Μια ιδέα είναι καινοτόμα, όταν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό στον οποίο εφαρμόζεται, αναφορικά με τον τρόπο που λειτουργεί ο οργανισμός. Επιπλέον, ένα χαρακτηριστικό της καινοτομίας είναι ότι για να είναι καινοτόμα μια δράση πρέπει να προέρχεται από πρωτοβουλία ατόμων που ανήκουν στον οργανισμό, να μην είναι δηλαδή επιβαλλόμενη από το εξωτερικό περιβάλλον ή ως αναγκαστική εξωτερική παρέμβαση (Γιαννακάκη, 2002:115).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας, συνεπάγεται ότι είναι μια δράση, μια διαδικασία προερχόμενη από τα μέλη ενός οργανισμού, που περιλαμβάνει έναν ή περισσότερους άξονες και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβλημάτων, ή στη βελτίωση κακώς κείμενων καταστάσεων ή στην πρόοδο και την ανάπτυξη του οργανισμού μέσα στον οποίο υλοποιείται. Είναι ένα άνοιγμα σε νέους ορίζοντες μέσα από νέες μεθόδους και με πραγματική αλλαγή και μεταρρύθμιση. Η αλλαγή αυτή διαφοροποιείται από τα συνηθισμένα και εισάγει νέα διδάγματα, με μεθόδους που δεν υπήρχαν σε εφαρμογή πριν.

## 1.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Fullan (1991), η καινοτομία στην εκπαίδευση επικεντρώνεται σε δράσεις και ενέργειες οι οποίες περιλαμβάνουν και αναδεικνύουν νέες αντιλήψεις σε τρεις άξονες (Fullan, 1991). Ο πρώτος είναι στην αλλαγή των αρχών και των πεποιθήσεων, ο δεύτερος είναι στην εφαρμογή στην πράξη καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και ο τρίτος αφορά τα σύγχρονα μέσα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, μια καινοτομία στην διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται από συνειδητή θέληση για ποιοτική αλλαγή και τόλμη στην εισαγωγή του νέου εγχειρήματος (Shapiro, Haahr, & Bayer, 2007).

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, η εισαγωγή της καινοτομίας στην διδακτική πράξη αφορά την αναζήτηση από μέρους του εκπαιδευτικού για αντικείμενα και δράσεις που μπορούν να βελτιώσουν τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά αναφέρονται σε δράσεις πέρα από τα βασικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και περιλαμβάνουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και ιδέες που προάγουν τη δημιουργικότητα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει σε εφαρμογή τις δικές του ιδέες και μεθόδους, ώστε να προσεγγίσει την ύλη που διδάσκει, μέσα από τη χρήση νέων τεχνικών ή μέσων. Έτσι, μπορεί να εμπλουτίζει το υλικό που του δίνεται ως αναλυτικό πρόγραμμα με καινοτόμες δράσεις και εναλλακτικές ιδέες.

Μέσα από τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για αναζήτηση καινοτόμων δράσεων, το σχολείο γίνεται περισσότερο ελκυστικό, και αλλάζει σε ένα χώρο μάθησης που έλκει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Αποκτά μια δυναμική, και μετατρέπεται σε έναν ανοιχτό και δημιουργικό τόπο, όπου μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία, κινείται σε πρωτοβουλίες που τείνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης μέσα από αλλαγές.

Σε αυτήν την κατεύθυνση το Σχολείο παρέχει ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ακολουθώντας τις αρχές παροχής ίσων ευκαιριών ενώ παράλληλα, μπορεί να παρέχει διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Επίσης, αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες προς όφελος του σχολείου και των μαθητών μέσα από τις αρχές της αειφορίας και κάνει χρήση νέων μεθόδων στην διδασκαλία, προωθώντας τη συνεργατική, τη βιωματική και την εξατομικευμένη μάθηση (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2015).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση μπορεί να εισαχθεί κυρίως μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε μια προσπάθεια από μέρους της Πολιτείας και των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει το Ελληνικό Σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες

απαιτήσεις, που αναφέρονται σε παιδαγωγικά, διδακτικά, πολιτισμικά θέματα, αλλά και τις τεχνολογικές εξελίξεις (Σπυροπούλου κ.α., 2008).

Όσον αφορά το χώρο του Σχολείου, η εισαγωγή ενός καινοτόμου προγράμματος στη διδακτική διαδικασία και στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι στην πραγματικότητα μια προσπάθεια στην κατεύθυνση της αλλαγής των χαρακτηριστικών και των συνθηκών που υφίστανται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σκοπός της εφαρμογής της αλλαγής είναι επίλυση τυχόν προβλημάτων που έχουν ανακύψει, αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητο. Η καινοτομία μπορεί να εφαρμόζεται ως μια πράξη που οδηγεί στη βελτίωση και την ανανέωση των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας και των συνηθισμένων πρακτικών, έτσι ώστε να προχωρήσει το διδακτικό έργο, πέρα από τα συνηθισμένα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Μιλώντας για την καινοτομία στο χώρο του σχολείου, αυτή αφορά το περιεχόμενο των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, και τον ενστερνισμό και την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων αλλά και ανάληψη πρωτοβουλιών, και αυτό να γίνεται ως μια αλλαγή που αναφέρεται στην σχολική μονάδα και υλοποιείται από μάχιμους εκπαιδευτικούς. Με αυτήν την έννοια, σύμφωνα με την Σιακοβέλη (2011), σε ένα σχολείο η καινοτομία πρέπει να έρχεται από μέσα και δεν μπορεί να εφαρμοστεί ως μια εξωτερική επιβολή. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο δεν μένει ανεπηρέαστο στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του, σε κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην παγκόσμια και την ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον, διεθνές και Ευρωπαϊκό, έχουν άμεση επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ξεκινώντας από τον κεντρικό σχεδιασμό, έως το επίπεδο της διαχείρισης του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 94-95).

Σε πρακτικό επίπεδο, τα στοιχεία των καινοτόμων προγραμμάτων σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται, τη μαθησιακή διαδικασία, τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, τις σχέσεις που υφίστανται μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο σχολικό περιβάλλον, τις δεξιότητες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και είναι στενά συνυφασμένα με το σύστημα αξιών που καλλιεργείται σε κάθε σχολική μονάδα (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Με αυτήν την έννοια, η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί μια σειρά από δυναμικές αλλαγές που μπορεί να προσδώσει προστιθέμενη αξία στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

### 1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Ο βασικός στόχος των καινοτομιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι να συνδράμουν ώστε το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει και να προχωρήσει με νέες μεθόδους και προγράμματα, για τα οποία υπάρχει η φιλοδοξία να είναι αποτελεσματικότερα από τα προηγούμενα και μαζί με αυτά να διαμορφώσει και τις στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την καινοτομία (Leach, 1994). Οι καινοτομίες μπορεί να στοχεύουν στην αλλαγή του προγράμματος σπουδών, στην οργάνωση του σχολείου, στη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης στο υλικό της εκπαίδευσης, στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τη βελτίωσή τους (Morrison, 1998).

Επιπρόσθετος σκοπός των καινοτομιών είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως σύνολο, κάτι που περιλαμβάνει τόσο το διδακτικό έργο και τις μεθόδους μάθησης όσο και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις εφαρμόζονται μετά από κατεύθυνση ή παρότρυνση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, από όπου και υποστηρίζονται με υλικό και οδηγίες, έτσι ώστε να ενταχτούν ομαλά μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Καβούρη, 1999).

Οι καινοτομίες, είναι, όμως κατά βάση, όπως προαναφέρθηκε, κάτι που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς και όχι κάτι που επιβάλλεται εκ των άνωθεν. Ως προαιρετικές, οι καινοτομίες τις περισσότερες φορές υιοθετούνται και εφαρμόζονται μόνο από μια ομάδα εκπαιδευτικών και όχι από όλους. Υπάρχουν πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που έχουν την όρεξη, το θάρρος και την τόλμη να ενημερωθούν, κατόπιν να πειραματιστούν και τέλος να εφαρμόσουν τις καινοτομίες. Τέτοιες καινοτομίες, με αφετηρία την ίδια την όρεξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, είναι αυτές που έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα και πετυχαίνουν τους στόχους τους (Hargreaves, 1982).

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο οι καινοτομίες να έχουν στόχους που ευθυγραμμίζονται με τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της ευθυγράμμισης θα διασφαλιστεί η ποιότητα των μεθόδων και των τεχνικών καθώς και του αποτελέσματος των καινοτομιών. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο και με στόχευση τη βελτίωση του ρόλου της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και επιστημονικό επίπεδο, επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο Σχολείο.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της καινοτομίας, ο Παπακωνσταντίνου (2008), αναφέρει ότι αυτό μπορεί να καθοριστεί, όταν κάποιος απαντήσει σε δυο θεμελιώδη ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα είναι «Γιατί μια κατάσταση που τις περισσότερες φορές είναι αρνητική ή ένα πρόβλημα το οποίο δεν θέλουμε, επιμένουν να υπάρχουν;». Το δεύτερο ερώτημα είναι «Τι

πρέπει να κάνουμε για να αλλάξει αυτή η κατάσταση;». Οι απαντήσεις στα εν λόγω ερωτήματα είναι αυτές που καθορίζουν τον σκοπό και το περιεχόμενο των καινοτόμων προγραμμάτων, δράσεων, ενεργειών. Το περιεχόμενο αυτό σχετίζεται με τις χρησιμοποιούμενες πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής μεθόδου, σε δομές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια αναδιοργάνωση του συστήματος, σε τεχνικές όπως η εισαγωγή και η χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, και σε άτομα, που θα μπορούσε να περιλαμβάνει την επιμόρφωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008).

#### 1.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο τρόπος και η διαδικασία με την οποία μπορούν να εισαχθούν καινοτομίες σε ένα σχολείο, αν και δεν είναι απολύτως ομοιόμορφη σε όλα τα σχολεία, εν τούτοις ακολουθεί βασικά βήματα που σε αδρές γραμμές αποτελούν φάσεις που είναι παρόμοιες. Αυτές είναι η φάση της υιοθέτησης (initiation), η φάση της εφαρμογής (implementation) και η φάση της εσωτερίκευσης ή θεσμοθέτησης (institutionalisation) (Fullan, 1988).

Η πρώτη φάση, της υιοθέτησης, αναφέρεται στην απόφαση να εισαχθεί η καινοτομία και στη δέσμευση από πλευράς όλων των εμπλεκόμενων μερών για την εφαρμογή της καινοτομίας. Η φάση της υιοθέτησης περιλαμβάνει την εξέταση της υπάρχουσας κατάστασης από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και πρόσβασης στα νέα καινοτόμα δεδομένα, των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και των αλληλεξαρτήσεων με τυχόν εξωτερικούς φορείς και παράγοντες. Προκειμένου να γίνει αυτό, οι εμπλεκόμενοι χρειάζεται να γνωρίζουν πολύ καλά την καινοτομία, όπως επίσης και το σχολείο και το κλίμα του (Hopkins, Ainscow & West 1997). Ο τρόπος που προσεγγίζεται η φάση της υιοθέτησης της καινοτομίας μπορεί να γίνει αντιληπτός σε σχέση με το ποιος είναι ο φορέας που την εισάγει. Στην περίπτωση που η καινοτομία επιβάλλεται εκ των άνω, από το Υπουργείο Παιδείας, γίνεται λόγος για την τεχνολογική προσέγγιση που στοχεύει σε αλλαγή κάποιων στοιχείων στην εκπαίδευση και συχνά συνοδεύεται από σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (House, 1979), έχοντας έναν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν συμπεριλαμβάνει συλλογικές λήψεις αποφάσεων (Παπαναούμ, 2000). Η καινοτομία που ξεκινάει από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ή οι προσπάθειες να αποφύγουν καινοτομίες, συνδέεται με την πολιτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία εκείνοι που την εισάγουν (συνήθως οι εκπαιδευτικοί) δεν αντιλαμβάνονται εκ των προτέρων τις συγκρούσεις που μπορεί να επιφέρει. Η υιοθέτηση της καινοτομίας που

αναφέρεται σε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων, οι οποίες ενδέχεται να έχουν διαφορετικές αξίες και στόχους, σχετίζεται με την πολιτισμική προσέγγιση (House 1979).

Η δεύτερη φάση, αυτή της εφαρμογής της καινοτομίας, περιλαμβάνει την ανάλυση των στοιχείων και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας, εξωτερικούς παράγοντες που ενδέχεται να την επηρεάσουν, την υλοποίηση της αρχικής σχεδίασης, τον διαμοιρασμό και την διεκπεραίωση καθηκόντων, την παρακολούθηση της εξέλιξης και της προόδου και την επίλυση κάθε είδους προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της καινοτομίας. Λόγω του ότι κάποιες φορές οι δυσκολίες ενδέχεται να απογοητεύσουν τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή της καινοτομίας, είναι πολύ σημαντικό, κατά τη φάση της εφαρμογής να επιδεικνύουν μεγάλη προσοχή και επιμονή, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να μην απογοητεύονται.

Η τελευταία φάση, αυτή της θεσμοθέτησης, είναι εκείνη κατά την οποία η καινοτομία δεν αποτελεί πλέον κάτι νέο, αλλά έχει ενταχθεί και αντιμετωπίζεται ως ένα μέρος του συστήματος λειτουργίας του σχολείου και έχει υπεισέλθει στις καθημερινές πρακτικές όλων των εμπλεκόμενων (Miles, 1998). Κάποιοι μελετητές, μεταξύ των φάσεων της εφαρμογής και της θεσμοθέτησης, έχουν προσθέσει και μια επιπλέον φάση, αυτή της διατήρησης της καινοτομίας, η οποία δεν αλλάζει ουσιαστικά την ακολουθούμενη διαδικασία, παρά θεωρεί μέρος της λειτουργίας της θεσμοθέτησης, ως μια ξεχωριστή φάση (Fullan 1986). Οι διαδικασίες που ακολουθούνται για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων διέρχονται από τις παραπάνω φάσεις οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

## 1.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Προκειμένου να είναι επιτυχής και αποτελεσματική μια καινοτομία είναι απαραίτητο να ενισχύεται από έναν αριθμό σημαντικών παραγόντων. Πρώτος από αυτούς είναι η δημιουργία ενός οράματος για την αλλαγή και ταυτόχρονος προσανατολισμός των εμπλεκόμενων στους στόχους του οράματος και της καινοτομίας. Αρχικά, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν ότι υφίσταται η ανάγκη για αλλαγή και κατόπιν να λάβουν ενεργό μέρος στη δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο και καθορισμό των στόχων που σχετίζονται με την υλοποίηση του οράματος (Kotter, 1996). Στενά συνυφασμένος με τον οραματισμό και τη στοχοθεσία είναι ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος μέσα από την παρακίνηση και την εμπύχωση των εκπαιδευτικών και με παροχή ευκαιριών για επιμόρφωση μπορεί να δώσει ώθηση στην υιοθέτηση καινοτομιών στο σχολείο (Kotter, 1996.).

Η σχολική κουλτούρα είναι ένας επιπλέον παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών και την επιτυχία της εφαρμογής τους (Morrison, 1998). Μια σχολική κουλτούρα που ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των δράσεων (Πασσιαρδή, 2001). Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο και σε αυτό το σημείο. Μέσα από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μέσω της συνεργασίας (Zimmerman, 2006) καλλιεργείται μια θετική κουλτούρα που ενδυναμώνει την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων δράσεων.

Οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων είναι ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα μιας καινοτομίας (Zimmerman, 2006). Η καλή επικοινωνία της διεύθυνσης του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, η μεταξύ τους συνεργασία, η επιβράβευση και η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία της αλλαγής (Zimmerman, 2006).

Ο Μπελαδάκης (2007) αναφέρει ότι προηγούμενες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση των καινοτομιών, έδειξαν αδυναμίες στον αποτελεσματικό τρόπο εφαρμογή τους που εντοπίζονται κυρίως στην ελλιπή μέθοδο αξιολόγησής τους. Επομένως, σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της καινοτομίας και της επιτυχούς έκβασής της, είναι η ορθή αξιολόγησή της, ξεκινώντας από τον σαφή προσδιορισμό του θεωρητικού της υπόβαθρου, που ορίζει τους στόχους, τους σκοπούς και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα που θα φέρει η εφαρμογή της (Μπελαδάκης, 2007).

Επιπλέον, ένας ακόμα παράγοντας επιτυχίας της καινοτομίας σχετίζεται με την ύπαρξη ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη των στόχων της καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και πείρα είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο (Γιαννακάκη, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

### 2.1 ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εφαρμογή στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κύριες κατηγορίες. Αυτές είναι: (α) τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Comenius, e-Twinning, Erasmus+, διαγωνισμοί Ευρωπαϊκής εμβέλειας όπως για παράδειγμα ο διαγωνισμός Euroscola) και (β) τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες, όπως είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας, αγωγή σταδιοδρομίας, προγράμματα ρομποτικής, πειραμάτων κλπ.

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.) σχεδιάστηκαν με σκοπό να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε εκπαιδευτικό επίπεδο, μέσα από την ανταλλαγή επιτυχημένων δράσεων και πρακτικών. Τα ΕΕΠ αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μίας κοινωνίας γνώσεων που οδηγεί σε αειφόρο οικονομική ανάπτυξη, περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή<sup>1</sup>. Μέσω των ΕΕΠ, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να διευρύνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τις πολιτιστικές συνήθειες άλλων χωρών και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και δραστηριότητες, πέρα από τα σύνορα της χώρας τους, με τη χρήση νέων τεχνολογιών των πληροφοριών.

Τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες έχουν ως στόχο τόσο την ανανέωση και τη διεύρυνση της γνώσης που προσφέρεται σε σχολικό επίπεδο όσο και την καλλιέργεια θετικών στάσεων, αξιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, προσδίδοντάς τους πέρα από παιδαγωγικό και κοινωνικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Βασικό χαρακτηριστικό όλων των Καινοτόμων Προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση αποτελεί το ειδικό βάρος που εντοπίζεται στην ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στην διεπιστημονικότητα και την διερευνητική διαδικασία μάθησης. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση της γνώσης, αποτελεί τη μετάβαση από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης με επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο και την απομνημόνευση, σε μια δυναμική διαδικασία, απαραίτητη για ένα ανοικτό προς την κοινωνία σχολείο που οφείλει να

---

<sup>1</sup><https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:32006D1720>



ανταπεξέλθει στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις πολυσύνθετες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

## 2.2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

### 2.2.1 *ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΜΠΡΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΕ*

Οι θεσμοθετημένες διασχολικές συμπράξεις και συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο που η παρουσία του μετράει γύρω στις τρεις δεκαετίες (Σκιά κ.α., 2001). Παρότι η συζήτηση για την εκπαιδευτική συνεργασία σε κοινοτικό επίπεδο είχε ξεκινήσει αρκετά χρόνια πριν, οι διαφωνίες των κρατών μελών για τη διαμόρφωση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί σε στασιμότητα στον τομέα αυτόν.

Τα πρώτα ανεξάρτητα ευρωπαϊκά προγράμματα εγκρίνονται από το Συμβούλιο στις αρχές τις δεκαετίας του '80, ενώ με το ψήφισμα της Κοπεγχάγης, το 1988, δημιουργούνται οι πρώτες σχολικές συμπράξεις (Διαμαντοπούλου, 2010). Ωστόσο, οι ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, οδηγούν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να λάβουν σοβαρά υπόψη την αναγκαιότητα ανάπτυξης ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και έρχονται με τη Συνθήκη του Μάαστριχ να θέσουν τα θεμέλια της σημαντικής αυτής αλλαγής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Attanasio, 2000). Η στροφή του ενδιαφέροντος προς της εκπαίδευση και κατάρτιση, και η τοποθέτηση αυτών των θεμάτων στο επίκεντρο των τεχνολογικών εξελίξεων και των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, συνδέονται με τη γενικότερη αναβάθμιση των ακολουθούμενων στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το Μάρτιο του 1995, στα πλαίσια του 2<sup>ου</sup> Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και σε συνέχεια της Συνθήκης του Μάαστριχ, εγκρίνεται το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Socrates<sup>2</sup>, το οποίο στοχεύει στην προώθηση της κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών, στην ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικού υλικού και στη δημιουργία εταιρικών σχέσεων που θα οδηγήσουν στη λήψη κοινών πρωτοβουλιών. Το πρόγραμμα Socrates έχει χαρακτηριστεί ως το 'πρόγραμμα που εισάγει καινοτομίες', καθώς διερευνά νέα πεδία και επικεντρώνεται σε δράσεις είτε που χρησιμοποιούν είτε που δύναται να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες

---

<sup>2</sup>Το πρόγραμμα Socrates εγκρίθηκε στις 15 Μαρτίου 1995 από το συμβούλιο των υπουργών και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με προϋπολογισμό 850εκ.ΕCU για την περίοδο 1995-'98. Πηγή: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-95-721\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-721_el.htm).

των πληροφοριών. Πρόσθετη καινοτομία του προγράμματος είναι και η σημασία που δίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων<sup>3</sup>. Το πρόγραμμα Socrates έχει πενταετή διάρκεια, δηλαδή μέχρι το τέλος της προγραμματικής περιόδου.

Από το 2000 και μέχρι το 2006, υλοποιείται το ανανεωμένο πλέον πρόγραμμα Socrates II, που αποτελεί συνέχεια του πρώτου προγράμματος με κάποιες διαφοροποιήσεις και βελτιώσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Το νέο πρόγραμμα περιλαμβάνει ενέργειες που απευθύνονται τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και σε εγκάρσια μέτρα, όπως η εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών με το πρόγραμμα Lingua, η χρήση νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και άλλα συνοδευτικά μέτρα που συνδέουν τις διαφορετικές δράσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).

Βασικός στόχος όλων αυτών των προσπαθειών ήταν η επίτευξη ενός κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και βελτίωση των γνώσεων ξένων γλωσσών, ώστε να υπάρχει μια ισότητα μεταξύ των κρατών μελών σε επίπεδο εκπαίδευσης και παροχής γενικών γνώσεων. Η διακρατική συνεργασία εντός της Ευρώπης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ενισχύει το αίσθημα του ευρωπαίου πολίτη, αναδύει την έννοια του 'εμείς' και επιχειρεί την κατάργηση οποιουδήποτε κοινωνικού αποκλεισμού με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη του πανευρωπαϊκού οράματος.

## 2.2.2 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ COMENIUS

Το πρόγραμμα Comenius εντάσσεται στο νέο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση που σχεδιάστηκε για την επταετία 2007-2013 (European Commission, 2006), ξεκίνησε την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2007 και αποτελεί συνέχεια πιλοτικών ή μικρότερης κλίμακας εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>4</sup> (Σκιά κ.α., 2001). Το Comenius είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της. Αυτό το υλοποιεί με διακρατικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις βαθμίδες της σχολικής και προσχολικής εκπαίδευσης, μέσω επιχορηγήσεων για τη δημιουργία σχολικών συμπράξεων, κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού και δράσεων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

<sup>3</sup>Πηγή: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-95-721\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-721_el.htm).

<sup>4</sup>Τα προγράμματα Comenius προϋπήρχαν ως μία από τις δύο κύριες κατευθύνσεις του προγράμματος Socrates και μία από τις τρεις κύριες κατευθύνσεις του προγράμματος SocratesII (Σκιά κ.α., 2001).

εκπαιδευτικών. Ακόμα, υιοθετεί μια φιλοσοφία υποστήριξης των νέων με σκοπό την απόκτηση συνείδησης της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας των πολιτισμών, και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προσωπική τους ανάπτυξη, τη μελλοντική τους εργασιακή απασχόληση και την ανάπτυξη της συμμετοχικής τους δραστηριοποίησης ως ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες<sup>5</sup>. Μέχρι το τέλος του 2013, έχει ως στόχο τη συμμετοχή 3 εκατομμυρίων μαθητών σε κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες<sup>6</sup>.

Οι επιμέρους δράσεις που περιλαμβάνει το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius είναι οι ακόλουθες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006; IKY, 2018; ΥΠΠΕΘ, 2018):

- **Ατομική Κινητικότητα Μαθητών Comenius**<sup>7</sup> για ανταλλαγή μαθητών, ώστε να κατανοήσουν την ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών πολιτισμών και γλωσσών.
- **Συμπράξεις Comenius (Comenius School Partnership)** Πολυμερείς ή Διμερείς. Στις Πολυμερείς συμμετέχουν τουλάχιστον τρία σχολεία διαφορετικών Ευρωπαϊκών χωρών που συνεργάζονται σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος ενώ οι Διμερείς αποτελούνται από δύο σχολεία με διαφορετική γλώσσα ομιλίας και με στόχο την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.
- **Προπαρασκευαστικές επισκέψεις Comenius (Comenius Preparatory Visits)** που αφορά σε μετακίνηση σχολικών εκπροσώπων σε σχολικά ιδρύματα του εξωτερικού για την εξεύρεση εταίρων στα πλαίσια προετοιμασίας για την πραγματοποίηση Σύμπραξης ή την Ατομική Κινητικότητα Μαθητών.
- **Συμπράξεις Comenius Regio** μεταξύ τοπικών και περιφερειακών αρχών που έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική εκπαίδευση. Το έργο αυτών των Συμπράξεων εστιάζεται σε θέματα που αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα με άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνία όπως είναι η βία στα σχολεία (bullying), ο ρατσισμός και η ξενοφοβία κ.α.
- **Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών (Comenius In-service training)** που παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.
- **Τοποθέτηση μελλοντικού διδακτικού προσωπικού σε θέσεις βοηθών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (Comenius Assistantships)** για την απόκτηση εμπειρίας

<sup>5</sup>Πηγή: <http://www.llp.gr/europaika-programmata/comenius-sxoliki-ekpaideysi.html>

<sup>6</sup>Πηγή: <https://www.minedu.gov.gr/2012-07-19-10-59-39/2012-07-24-09-19-14/162-eu-programs-sub/epimerous-programmata/3636-comenius-prosxoliki-kai-sxoliki-ekpaideysi>

<sup>7</sup>Η δράση «Ατομική Κινητικότητα Μαθητών Comenius» υλοποιείται σε όλες τις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση, εκτός της Κύπρου, της Γερμανίας, της Ιρλανδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Πηγή: <http://www.llp.gr/europaika-programmata/comenius-sxoliki-ekpaideysi.html>

διδασκαλίας και τη διάδοση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών στους μελλοντικού εκπαιδευτικούς.

- **Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση (eTwinning)**
- **Πολυμερή Σχέδια (Multilateral projects)** για την σχεδίαση και προώθηση νέων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθοδολογιών.
- **Πολυμερή Δίκτυα (Multilateral Networks)** τα οποία αναπτύσσουν Ευρωπαϊκή συνεργασία και διαμοιράζονται καινοτομίες σε σημαντικούς τομείς της σχολικής εκπαίδευσης.
- **Συνοδευτικά Μέτρα (Accompanying measures)** που λειτουργούν υποστηρικτικά για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος Comenius.

Το Comenius είναι ένα πρόγραμμα που προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία δράσεων και δυνατοτήτων στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, που μέσω της συνεργασίας και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και προάγουν την ευρωπαϊκή της διάσταση.

Κατά το διάστημα λειτουργίας του Comenius υλοποιήθηκαν 6.400 σχολικές συμπράξεις με συμμετοχή 26.000 σχολείων, ενώ σχεδόν διπλάσιος αριθμός σχολείων αιτήθηκε χρηματοδότηση (European Commission, 2012). Ο περιορισμένος όμως, προϋπολογισμός του προγράμματος δεν επέτρεπε την έγκριση για όλα τα σχολεία, με τα μισά από αυτά να μένουν εκτός επιχορήγησης και να εγκαταλείπουν το εγχείρημα. Στην Ελλάδα, το ΙΚΥ που είναι η Εθνική Μονάδα Συντονισμού, χρηματοδοτεί ετησίως 150-160 σχολικές συμπράξεις, δεδομένου του σταθερού προϋπολογισμού (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012), ενώ ο αριθμός των υποβληθέντων προγραμμάτων αυξάνεται συνεχώς χρόνο με το χρόνο (ΙΚΥ, 2018). Κατά τα έτη 2007-2010, ο μέσος όρος των εγκεκριμένων προγραμμάτων συγκριτικά με αυτά που υποβλήθηκαν, ήταν για τη χώρα μας 47%, δηλαδή τα προγράμματα που κατατέθηκαν προς έγκριση ήταν υπερδιπλάσια αυτών που τελικά εγκρίθηκαν, ενώ αντίστοιχα η Γερμανία ενέκρινε το 62% και η Ιρλανδία το 66% αυτών (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012). Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν η Ρουμανία, η Βουλγαρία, η Τουρκία και η Λιθουανία, καθώς το μικρό ποσοστό έγκρισης που κυμαίνονταν μεταξύ 30%-35%, δείχνει το μέγεθος των υποβαλλόμενων προτάσεων σε σχέση με αυτές που τελικά εγκρίθηκαν (ο.π.). Παρατηρώντας τα παραπάνω ποσοστά, βλέπουμε ότι ο βαθμός συμμετοχής της Ελλάδας στο πρόγραμμα είναι ικανοποιητικός, καθώς αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό από πολλούς εκπαιδευτικούς

με ιδιαίτερες ανησυχίες που επιζητούν την ανανέωση και την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο.

### 2.2.3 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ *eTwinning*

Το *eTwinning* είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη<sup>8</sup>. Η δράση *eTwinning* δίνει στους συμμετέχοντες των συνεργαζόμενων σχολείων την ευκαιρία για συνεργατική μάθηση, για διαμοιρασμό των απόψεών τους αλλά και τη δυνατότητα να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες και βιώματα, να μάθουν για την κουλτούρα ο ένας του άλλου μέσα από μια διασκεδαστική διαδικασία που αντιστοιχεί στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη χρήση των ΤΠΕ συμβάλλοντας στον πληροφορικό γραμματισμό. Το *eTwinning*, μέσω της δημιουργικής μάθησης, προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μεταβάλλοντας το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης και δίνοντας στον εκπαιδευτικό το ρόλο του οργανωτή και συντονιστή, με τους μαθητές να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη της εκμάθησής τους.

Το πρόγραμμα *eTwinning* ξεκίνησε επίσημα τον Ιανουάριο του 2005 ως βασική δράση του προγράμματος *eLearning* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το οποίο εναρμονίζεται με τη γενικότερη ευρωπαϊκή πολιτική στα πλαίσια προώθησης της ανταγωνιστικότητας, της ανάπτυξης της καινοτομίας, του εκσυγχρονισμού, της επιμόρφωσης και της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Uzunboyu, 2006; Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Το 2007, ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης σαν τμήμα του *Comenius*, και αποτελεί πλέον τμήμα του ως άνω προγράμματος για τη Διά Βίου Μάθηση (2007-2013-Απόφαση αριθμ. 1720/2006/EC 1 της 15ης Νοεμβρίου 2006). Από το 2014, η ευρωπαϊκή δράση *eTwinning* ενισχύεται ως μέρος του προγράμματος *Erasmus+(2014-2020)*, παίζοντας πλέον κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη όλων των τύπων ευρωπαϊκής συνεργασίας, στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης ([www.etwinning.gr](http://www.etwinning.gr)).

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *eTwinning* αφορά σε ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων που βρίσκονται σε διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, μέσα από τη διασύνδεσή τους με τη χρήση του διαδικτύου. Πέρα από αυτό, δύναται να χρησιμοποιηθεί και ως ένα μέσο το οποίο

---

<sup>8</sup>Πηγή: <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning> (τελευταία πρόσβαση 14-07-2018)

μπορεί να συμβάλλει στην συνεργασία και την ανάδειξη των έργων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με άλλα προγράμματα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Σταδιοδρομίας) εκτός της χώρας. Από τον Μάρτιο του 2013, με το eTwinningPlus, επεκτάθηκε η δράση και σε γείτονες με την Ευρώπη χώρες, στοχεύοντας στην εμβάθυνση των σχέσεων μεταξύ των κρατών αυτών με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τέλος, αναγνωρίζοντας τα παιδαγωγικά οφέλη και την προστιθέμενη αξία που προσφέρει το eTwinning στη διδακτική πράξη, το Οκτώβριο του 2014 ξεκίνησε το National eTwinning, δίνοντας τη δυνατότητα πραγματοποίησης συνεργασιών και σε εθνικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση των σχεδίων της δράσης eTwinning πραγματοποιείται από τους πρεσβευτές του προγράμματος eTwinning, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωση και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων και αφορούν τους στόχους του προγράμματος αναφορικά με τη συνεργασία των μερών, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τον προγραμματισμό και τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Το πρόγραμμα eTwinning θέτει στη διάθεση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν, εύχρηστα και ασφαλή εργαλεία για την επικοινωνία τους μέσα από τον δικτυακό τόπο του προγράμματος<sup>9</sup>, έτσι ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, εκπαιδευτικούς, από τις άλλες συνεργαζόμενες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους εργαλεία για να καταγράφουν την πορεία του έργου τους και τέλος για να υποβάλλουν αίτηση αξιολόγησης.

Η κύρια διαφορά του eTwinning σε σχέση με άλλα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα είναι ότι δεν παρέχει χρηματοδότηση σε μεμονωμένες δράσεις, όμως λαμβάνει ετήσια χρηματοδότηση περίπου 10εκ. ευρώ (Παπαδάκης, 2015), ώστε να προσφέρει δωρεάν πρόσβαση στην πύλη eTwinning και σε υποδομές πληροφορικής, να παρέχει υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές και να διοργανώνει σεμινάρια για το διδακτικό προσωπικό (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009; Παπαδάκης, 2015). Η μη παροχή χρηματοδότησης προσφέρει στα σχολεία τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα τόσο το είδος της συνεργασίας που θα ακολουθήσουν όσο και τη θεματική του έργου που θα συμμετάσχουν. Ο συνδυασμός ελευθερίας δράσης και ελάχιστης διοικητικής επιβάρυνσης που απαιτεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά του eTwinning (Uzunboylu, 2006).

Η ένταξη του eTwinning στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναδεικνύει τους πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι της Διά Βίου Μάθησης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Οι πυλώνες

---

<sup>9</sup><http://www.etwinning.net>

εκπαίδευσης, γνωστοί και ως Πυλώνες Ντελόρ, όπως αναφέρονται σε έκθεση της διεθνούς επιτροπής εκπαίδευσης, υπό την προεδρία του Jacques Delors είναι: α) να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, β) να μάθουμε να πράττουμε, γ) να μάθουμε να συνυπάρχουμε και δ) να μάθουμε να υπάρχουμε (Unesco, 1996). Με το πρόγραμμα eTwinning, έχει δημιουργηθεί μια πλούσια κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης (Παπαδάκης, 2015) που με τη χρήση ποικίλων μέσων και τεχνολογικών εργαλείων, προωθεί την πολυεπίπεδη διαπολιτισμική επικοινωνία, προσφέροντας θετική παιδαγωγική αξία προς τη κατεύθυνση υλοποίησης των παραπάνω στόχων.

#### 2.2.4 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+

Το πρόγραμμα Erasmus+ τέθηκε σε εφαρμογή την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2014, έπειτα από πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, και αποτελεί συνένωση των ήδη υφισταμένων ευρωπαϊκών προγραμμάτων<sup>10</sup> στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και για πρώτη φορά εισάγεται και ο τομέας του αθλητισμού. Ως ένας επιπλέον τομέας δράσης του προγράμματος που υιοθετήθηκε στη Συνθήκη της Λισαβόνας, το πρόγραμμα Erasmus+ υποστηρίζει και την ανάπτυξη του αθλητισμού στην Ευρώπη, μέσα από τη συνεργασία των φορέων στην κάθε χώρα που είναι υπεύθυνοι για τον αθλητισμό. Στόχο της, αποτελεί η προώθηση της ακεραιότητας του αθλητισμού (αντιντόπινγκ, καταπολέμηση των «στημένων» αγώνων, προστασία των ανηλίκων), η διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και ο διάλογος μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών για τη διάδοση ορθών πρακτικών στο τομέα του αθλητισμού (European Commission, 2017).

Το πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων της στρατηγικής "Ευρώπη 2020" και του στρατηγικού πλαισίου της ΕΕ για την εκπαίδευση και κατάρτιση, στην ανάπτυξη ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό - ιδίως του μαζικού αθλητισμού - και προάγει τις ευρωπαϊκές αξίες σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Οδηγός Προγράμματος Erasmus+, 2017). Το πρόγραμμα αφορά την προγραμματική περίοδο 2014-2020<sup>11</sup> δηλαδή έχει σχεδιαστεί να λειτουργεί έως το 2020. Σύμφωνα με τις γενικές πληροφορίες που δίνονται από τον Οδηγό προγράμματος Erasmus+

---

<sup>10</sup> Το Erasmus+ συμπεριλαμβάνει τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet, "Νεολαία σε Δράση" αλλά και διεθνή προγράμματα όπως το Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink και το πρόγραμμα συνεργασίας με τις εκβιομηχανισμένες χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης. (European Commission (2017). Erasmus+ Οδηγός προγράμματος. Έκδοση 2)

<sup>11</sup> Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 11ης Δεκεμβρίου 2013, που αφορά στη θέσπιση του προγράμματος Erasmus+.

(2017), πρόκειται για μια δράση στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και των προκλήσεων, που καλείται να ανταποκριθεί η Ευρώπη τα επόμενα χρόνια, και της στήριξης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής προς την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη.

Στον ίδιο οδηγό επίσης αναφέρεται ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος Erasmus+ έγινε έτσι ώστε να μπορέσει να στηρίζει τις προσπάθειες των χωρών που συμμετέχουν για τη διαβίου αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ταλέντου και των κοινωνικών εφοδίων της Ευρώπης. Αυτό γίνεται μέσα από τη στήριξη τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης σε ότι αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης με τη νεολαία. Ο βασικός στόχος του για ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχόλησης, καθώς και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της Διά Βίου Μάθησης, από τη Σχολική μέχρι και την Ανώτατη Εκπαίδευση και από την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση μέχρι την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Όπως περιγράφεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το πρόγραμμα δομείται σε τρεις Βασικές Δράσεις (Key Actions) οι οποίες είναι:

1. Βασική Δράση 1 (KA1/ΒΔ1): Κινητικότητα των ατόμων.
2. Βασική Δράση 2 (KA2/ΒΔ2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών
3. Βασική Δράση 3 (KA3/ΒΔ3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Βασική Δράση 1 αφορά την κινητικότητα εκπαιδευομένων και προσωπικού όλων των βαθμίδων τυπικής και μη εκπαίδευσης, από και προς τις Χώρες Εταίρους, για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη του αισθήματος του ευρωπαίου πολίτη.

Στα πλαίσια της Βασικής Δράσης 2 πραγματοποιούνται στρατηγικές συμπράξεις και συνεργασίες που προάγουν την καινοτομία, ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και τεχνογνωσία και σχεδιάζουν κοινά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων για συγκεκριμένα επαγγέλματα, ανάλογα με τις τάσεις που επικρατούν στην αγορά. Επιπλέον, εδώ εντάσσονται και οι πλατφόρμες υποστήριξης Τεχνολογιών Πληροφορικής (ΤΠ) (eTwinning, School Education Gateway, Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας κ.α.), οι οποίες μέσω εικονικών χώρων συνεργασίας φέρνουν κοντά μαθητές,



εκπαιδευτικούς και όλους όσους δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και της νεολαίας εντός και εκτός Ευρώπης (European Commission, 2017).

Η Βασική Δράση 3 παρέχει στήριξη για την απόκτηση γνώσεων στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας για χάραξη πολιτικής. Συγκεκριμένα, στηρίζει πρωτοβουλίες που προωθούν την χάραξη καινοτόμων πολιτικών, πραγματοποιεί συνεργασίες με διεθνείς οργανισμούς όπως τον ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης, φορείς με αναγνωρισμένη πείρα στους παραπάνω τομείς, και εμπλέκει τις δημόσιες αρχές και όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε κοινό διάλογο ώστε να αυξήσει την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις Ατζέντες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής.

Σχετικά με την σχολική εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενισχύει τη δράση με έκδοση οδηγιών για να παροτρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, την ενημέρωση μέσω του διαδικτύου κ.α.. Στον Πρακτικό Οδηγό για τους Διευθυντές Σχολείων (2015:σελ9) αναφέρει:

«Η Ευρώπη αλλάζει γρήγορα, με την τεχνολογία να αναπτύσσεται ραγδαία, την παγκοσμιοποίηση να παρουσιάζει αύξηση και την μετανάστευση να εξαπλώνεται ευρέως, γεγονότα που δημιουργούν όλο και περισσότερες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις. Τα συστήματα των σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών, προωθώντας την εκπαίδευση και πρωταγωνιστώντας στους τομείς των αλλαγών και της καινοτομίας. Το Erasmus+ δίδει τη δυνατότητα σε κάθε διευθυντή σχολείου, για τον οποίο η προοπτική διασυννοριακής συνεργασίας συνιστά ισχυρό κίνητρο, να συνδράμει στο μετασχηματισμό των σχολικών προγραμμάτων και στην προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη» (European Commission, 2015).

Τα οφέλη που αποκομίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι πολλά και μπορούν να διαβιβαστούν πέρα από τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, από την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας μέχρι την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή ως ευρωπαίοι πολίτες.

Το πρόγραμμα Erasmus+, προβλέπει για την επταετία 2014-2020 προϋπολογισμό ύψους 14,7 δις. ευρώ<sup>12</sup>, με στόχο την παροχή ευκαιριών για μόρφωση, εκπαίδευση, απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και ανάπτυξη εθελοντικής δράσης σε περισσότερους από 4εκατομμύρια νέους. Οι Στρατηγικές Συμπράξεις υπολογίζονται σε περίπου 25.000, που

---

<sup>12</sup>Το πρόγραμμα προβλέπει επιπλέον χρηματοδότηση 1,68 δις. ευρώ στο πλαίσιο του Τομέα 4 για τις δράσεις με τρίτες χώρες (χώρες – εταίρους) της ΕΕ.

συνδέουν 125.000 σχολεία, φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, οργανώσεις νέων και επιχειρήσεις<sup>13</sup>

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το πρόγραμμα Erasmus+ (2016), το έτος 2016 το σύνολο των συμμετεχόντων σε προγράμματα μόρφωσης, εκπαίδευσης και εθελοντικής δράσης ανήλθε στους 15.424 σε 427 Ελληνικά projects και με το ύψος της χρηματοδότησης να διαμορφώνεται στα 28,73 εκ. ευρώ εκ των οποίων τα 8 εκ. αφορούσαν στην επαγγελματική και σχολική εκπαίδευση. Από τα 427 projects, τα 94 πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης και 125 στην επαγγελματική εκπαίδευση, δηλαδή άνω του 50% του συνόλου των έργων, ενώ οι συμμετέχοντες ήταν 558 και 3.425 αντίστοιχα. Τα ποσοστά αυξάνονται κατακόρυφα στο επίπεδο των Στρατηγικών Συμπράξεων, με τη σχολική εκπαίδευση να κατέχει τα μεγαλύτερα ποσοστά τόσο σε αριθμό συμμετεχόντων σχολικών μονάδων όσο και σε αριθμό έργων που υλοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, 19 έργα αντιστοιχούν στην σχολική και 9 στην επαγγελματική εκπαίδευση, από 43 συνολικά projects, με συμμετοχή 128 σχολικών μονάδων και 48 φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, από ένα σύνολο 266 οργανισμών. Η συμμετοχή της Ελλάδας στο Erasmus+ είναι μεγάλη, με πλήθος προτάσεων και σχεδίων να υποβάλλονται κάθε χρόνο, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εξασφάλιση σημαντικά υψηλότερης χρηματοδότησης από το πρόγραμμα συγκριτικά με όμοιες πληθυσμιακά χώρες (Λακασάς, 2017)

Την ευθύνη της διαχείρισης του προγράμματος Erasmus+ την έχει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA) και εθνικοί φορείς και γραφεία των ενταγμένων χωρών. Στην Ελλάδα υπεύθυνος φορέας διαχείρισης του τομέα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών ενώ για τον τομέα της Νεολαίας είναι το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜ)<sup>14</sup>.

### 2.2.5 ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΙ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΙ

Πέρα από τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα που προάγουν την συνεργασία και την κινητικότητα αυτών που δραστηριοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση, υπάρχουν και πολλές άλλες ευρωπαϊκές δράσεις και διαγωνισμοί που διοργανώνονται στα πλαίσια στήριξης

<sup>13</sup>Πηγή: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>

<sup>14</sup>Πηγή: <http://erasmusplusyouth.gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE/>

της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Euroscola, στον Πανερωπαϊκό Διαγωνισμό Μαθητικής Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας και στον Διαγωνισμό της Επιτροπής Europe at School.

Το Euroscola είναι ένα πρόγραμμα που διοργανώνεται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και απευθύνεται σε μαθητές της Β' και Γ' τάξης Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Σκοπός του προγράμματος είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν το χώρο και τη λειτουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, να διατυπώσουν τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για το μέλλον του ευρωπαϊκού οικοδομήματος συμμετέχοντας ενεργά στον ευρωπαϊκό διάλογο και να ζήσουν την εμπειρία της πολυμορφίας και της συλλογικότητας<sup>15</sup>. Στα πλαίσια του προγράμματος διενεργείται διαγωνισμός για την επιλογή των μαθητών, από τους οποίους ζητείται με τη μορφή έκθεσης, να εκφράσουν τις απόψεις και τις προτάσεις τους για θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ο Πανερωπαϊκός Διαγωνισμός Μαθητικής Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας είναι μία δράση για την ενίσχυση της μαθητικής και νεανικής επιχειρηματικότητας ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα επιχειρηματικών δραστηριοτήτων στα σχολεία όλης της Ευρώπης<sup>16</sup>. Η επιχειρηματικότητα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης, ευημερίας και ανταγωνιστικότητας των χωρών και γι' αυτό είναι μία από τις προτεραιότητες που έχει θέσει η Ευρώπη για την ένταξή της στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο διαγωνισμός αυτός διαφέρει σε ένα βαθμό από τα άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς το κέντρο βάρους του εντοπίζεται στην σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ζωή. Η ευθύνη της διοργάνωσης ανήκει στη JAEurope<sup>17</sup> (Ευρωπαϊκό Σωματείο Επιχειρηματικότητας), που μέσω του Ευρωπαϊκού Κέντρου Εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα (EE-HUB) έχει δημιουργήσει ένα δίκτυο ατόμων και οργανισμών από τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, με σκοπό να προάγουν την επιχειρηματικότητα σε μαθητές και νέους. Οι δραστηριότητες της JAEurope έχουν εγκριθεί ως βέλτιστη πρακτική από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το δίκτυο EE-HUB λειτουργεί ως συμβουλευτικό όργανο των πολιτικών και των θεσμικών οργάνων της ΕΕ για την υποστήριξη της επιχειρηματικότητας (<http://www.ee-hub.eu>). Το 2017, σχεδόν 34.000 σχολεία από 40

---

<sup>15</sup><http://www.europarl.europa.eu/greece/el/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%0A-%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%82/euroscola>

<sup>16</sup><http://www.ee-hub.eu/about.html>

<sup>17</sup>Η JAEurope (Junior Achievement Europe) είναι το Ευρωπαϊκό Περιφερειακό Επιχειρησιακό Κέντρο για την JAWorldwide. Πηγή: <http://www.jaeurope.org/about.html>

χώρες, συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας<sup>18</sup>. Στη χώρα μας, αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων σχολείων δεν είναι μεγάλος<sup>19</sup>, ωστόσο οι προτάσεις επιχειρηματικότητας που προέρχονται από ελληνικά σχολεία κρίνονται ως ιδιαίτερα αξιόλογες. Μάλιστα, στο διαγωνισμό του 2018 που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 39 Μαθητικών Εικονικών Επιχειρήσεων, κατάφερε να ξεχωρίσει η ελληνική συμμετοχή σχολείου της Καλαμάτας, η οποία και κέρδισε το βραβείο «Καλύτερης Εταιρικής Φιλοσοφίας», ένα από τα 6 βραβεία των μεγάλων εταιρειών-χορηγών αυτής της διοργάνωσης<sup>20</sup>.

Ο Πανευρωπαϊκός Μαθητικός Διαγωνισμός της Ευρωπαϊκής Ημέρας των Σχολείων Europe at School, πραγματοποιείται σε ετήσια βάση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικών (AEDE)<sup>21</sup>. Οι μαθητές διαγωνίζονται σε θέματα επίκαιρα που αφορούν τις σύγχρονες προκλήσεις των κοινωνιών μας. Μέσα από μία ποικιλία τρόπων έκφρασης, είτε με γραπτό δοκίμιο είτε με εικαστικές και καλλιτεχνικές δημιουργίες, ο διαγωνισμός αναδεικνύει τις ικανότητες των μαθητών και συμβάλει στην ενεργοποίησή τους ως ευρωπαίοι πολίτες. Οι δέκα διακριθέντες μαθητές που βραβεύονται σε εθνικό επίπεδο, φιλοξενούνται σε χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συναντηθούν με βραβευμένους νέους άλλων χωρών (AEDE, 2017) και να συμμετάσχουν σε έναν εποικοδομητικό – κοινών ενδιαφερόντων – διάλογο.

### 2.3. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Σύμφωνα με τους Σπυροπούλου κ.α. (2008), τα Διεπιστημονικά Προγράμματα ταξινομούνται σε τρεις κύριες κατηγορίες, με βασικούς στόχους:

- (α) την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών, στάσεων και αξιών σχετικά με την κοινωνική ζωή των μαθητών στην κατεύθυνση του ρόλου τους ως ενεργοί πολίτες,
- (β) την ανάπτυξη από τους μαθητές, δεξιοτήτων οι οποίες δεν εμπίπτουν σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τα μαθήματά τους, όπως είναι το να μάθουν να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους και
- (γ) την διάδοση και προώθηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

<sup>18</sup><http://www.jaeurope.org/about.html#>

<sup>19</sup>Το 2017 συμμετείχαν στο διαγωνισμό 120 ελληνικά σχολεία. Πηγή: <https://edu.ellak.gr/2017/07/18/paneuropeaikos-diagonismos-mathitikis-kenotomias-ke-epichirimatikotitas-company-of-the-year-competition-2017/>

<sup>20</sup><http://senja.gr/news/608-2018-07-19-08-48-26.html>

<sup>21</sup>Η AEDE Ελλάς, που είναι υπεύθυνη για το διαγωνισμό στην ελληνική επικράτεια, είναι μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Unesco και συμβουλευτικό όργανο της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Πηγή: <https://aedegreece.wordpress.com/>

Τα διεπιστημονικά προγράμματα και οι σχολικές δραστηριότητες, φέρουν στην εκπαίδευση την κατάργηση των αυστηρά καθορισμένων διαδικασιών μετάδοσης γνώσης και του βερμπαλισμού, αναπτύσσοντας στάσεις, συμπεριφορές και αξίες εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα την παρεχόμενη γνώση.

Στις παρακάτω υποενότητες ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Προγραμμάτων, των πιο γνωστών προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία.

### 2.3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο λόγος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 με την αναγνώριση, από την πλευρά της πολιτείας, της ανάγκης ευαισθητοποίησης των νέων σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000). Το 1980 γίνονται προσπάθειες για συστηματική εισαγωγή της περιβαλλοντικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Κούσουλας κ.α., 2001) . Η θεσμοθέτηση όμως της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήρθε δέκα χρόνια αργότερα, το 1990, με το νόμο 1892/90, αρχικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα χρόνο αργότερα επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση<sup>22</sup>.

Η εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων συνδέθηκε με τον θεσμό του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Δραστηριοτήτων που παρέχει στήριξη στη σχολική μονάδα και αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ αυτής και των ΚΠΕ, Ερευνητικών Κέντρων, Πανεπιστημίων, κλπ.

Ο θεσμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενισχύεται το 1992, με την υπουργική απόφαση Γ2/5548/7-9-92 που προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) (ο. π.) σε επιλεγμένες περιοχές της Ελλάδας. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τίθεται υπό το πρίσμα της *Αειφόρου* και *Βιώσιμης Ανάπτυξης* με μεγάλη αποδοχή από την παγκόσμια κοινότητα. Ο νόμος 4547/2018 έρχεται να συνδέσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την αειφορία και μετατρέπει τα ΚΠΕ σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα που σχετίζονται με την *αειφόρο ανάπτυξη*.

---

<sup>22</sup> ΥΠΕΠΘ, Γ1/1152/24-9-91

Μέσω της περιβαλλοντικής αγωγής, εκπαιδευτικοί με περιβαλλοντικές ανησυχίες χρησιμοποιούν νέες μεθόδους και διδακτικά εργαλεία και προσεγγίζουν τους μαθητές μέσα από μία δημιουργική διαδικασία. Η ανταπόκριση στη εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι μεγάλη, τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από μαθητές και γονείς, καθώς αποτελεί κοινή ανάγκη η προστασία του περιβάλλοντος συνδυάζοντας την αειφόρο και βιώσιμη ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Μιχαηλίδη, Κιμιωνή και Χαραλαμπίδου (2000), το ετήσιο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι γύρω στο 5% με 7% ενώ το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε τουλάχιστον ένα πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών είναι γύρω στο 41%.

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο διακρίνοντας τα εξής βασικά μοντέλα (Stokes et al., 2001):

- α) αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης
- β) ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών άλλων μαθημάτων
- γ) εξετάζεται με διεπιστημονικό τρόπο πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ότι: α) υλοποιούνται εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου - όπως και οι περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, β) μπορούν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων ενισχύοντας τη διεπιστημονικότητα των προγραμμάτων, γ) οι μαθητές που συνιστούν την περιβαλλοντική ομάδα μπορούν να είναι είτε από το ίδιο είτε από διαφορετικά τμήματα του σχολείου, δ) η προσέγγισή τους γίνεται με τη μέθοδο του project (Κούσουλας κ.α., 2001).

### 2.3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Η Αγωγή Υγείας, από τη δεκαετία του 1980, άρχισε να απασχολεί διάφορους διεθνείς οργανισμούς, όπως τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, και η ένταξη του ως καινοτόμο πρόγραμμα στην εκπαίδευση θεωρήθηκε απαραίτητη για την πρόληψη και βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των ανθρώπων.

Η εισαγωγή της Αγωγής Υγείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε το 1992, ως προαιρετική σχολική δραστηριότητα (Σπυροπούλου κ.α., 2007), ενώ το 1995 εισάγεται ο θεσμός του Υπευθύνου Αγωγής Υγείας (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000). Μέσα από τη συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα προσεγγίζονται θέματα που στοχεύουν

στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, των μαθητών/τριών, που διασφαλίζουν την προστασία της υγείας.

Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας καλύπτει μία ευρεία θεματολογία που χωρίζεται στις εξής κατηγορίες: 'Διαπροσωπικές σχέσεις – Ψυχική υγεία', 'Φυσική άσκηση και υγεία', Πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών', Σεξουαλική αγωγή – Διαφυλικές σχέσεις', 'Κατανάλωση και υγεία', 'Κυκλοφοριακή αγωγή- Ατυχήματα', 'Περιβάλλον και υγεία', 'Εθελοντισμός' και 'Πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων'(Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Για την υλοποίηση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, πραγματοποιούνται σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία όμως έχουν προαιρετικό χαρακτήρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), ούτως ώστε να επιμορφωθούν σε διάφορα ζητήματα που άπτονται της παραπάνω θεματολογίας.

### 2.3.3 ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η πολιτιστική εκπαίδευση έχει μια πολύχρονη παράδοση στα ελληνικά σχολεία. Η διοργάνωση διαφόρων μουσικών εκδηλώσεων, θεατρικών παραστάσεων, αφιερωμάτων σε ποιητές και λογοτέχνες και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες, πραγματοποιούνται πολύ πριν εισαχθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση και άλλα διεπιστημονικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, η θεσμοθέτηση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων ήρθε καθυστερημένα, με την ένταξή τους στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες όπως προέβλεπε η υπουργική εγκύκλιος Γ2/4867/29-08-1992, που αφορούσε κυρίως την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στόχος των Πολιτιστικών Προγραμμάτων είναι να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά και να ενθαρρύνει την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που χρησιμοποιούν την τέχνη. Μέσω των προγραμμάτων αυτών, μπορούν να εκφράσουν τις καλλιτεχνικές τους ανησυχίες, να συνεργαστούν και να συμμετέχουν ενεργά σε δημιουργικές διαδικασίες αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες (Γκόβας & Δεμερτζή, 2001).

Το αντικείμενο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων αγγίζει μία ευρεία θεματολογία, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου λειτουργίας και οδηγιών που θα καθορίζουν με σαφήνεια τους στόχους του κάθε προγράμματος. Ως εκ τούτου, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί το ακριβές θεωρητικό πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά έχουν μεγάλη απήχηση σε μαθητές και

εκπαιδευτικούς, με πλήθος τέτοιων προγραμμάτων να πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στην πλειονότητα των σχολείων, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό μέσο του ανοίγματος του σχολείου προς την ευρύτερη τοπική κοινωνία.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ**

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που στην ουσία θα υλοποιήσουν τα καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ως εκ τούτου, θα πρέπει πρωτίστως να είναι θετικά διατεθειμένοι ώστε να υιοθετήσουν τα προγράμματα και να τα υλοποιήσουν αποτελεσματικά.

Όπως έχει αναφερθεί, η διαδικασία εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων και καινοτομιών, γενικότερα, στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει τρεις φάσεις(Fullan, 1988: 197-199):

- τη φάση της υιοθέτησης
- τη φάση της εφαρμογής
- τη φάση της εσωτερίκευσης της καινοτομίας.

Όπως αναδεικνύεται, από την πρώτη κιόλας φάση, αυτήν της υιοθέτησης, είναι απαραίτητη η θετική στάση των εκπαιδευτικών. Η ενεργητικότητα και η αλληλοβοήθεια μεταξύ όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος είναι επίσης ένα θέμα μεγάλης σημασίας για την εισαγωγή και την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε ένα σχολείο. Σε αυτό συμβάλλει η ποιότητα και η καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Η καινοτομία γίνεται αντιληπτή ως μια «μια αυτόβουλη στρατηγική ενός ή πολλών παιχτών (φορέων) για να ευνοήσουν ή να προκαλέσουν ορισμένες αλλαγές» (Παπακωνσταντίνου, 2008) και με την έννοια αυτή εισάγεται από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και όχι λόγω επιβολής.

Κάποιες φορές, παρόλα αυτά, στην ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην παιδεία επιβάλλονται εκ των άνω, ως εντολές της ανώτερης εκπαιδευτικής διοίκησης και είχε τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων δράσης προς διάφορες κατευθύνσεις (Παπακωνσταντίνου, 2008). Πολλές φορές αυτό συμβαίνει χωρίς να έχουν προηγηθεί ιδιαίτερες διαβουλεύσεις με τους εμπλεκόμενους φορείς ή χωρίς να υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για επιτυχή εφαρμογή των καινοτομιών. Σε ορισμένες χώρες, η καινοτόμος αλλαγή εφαρμόστηκε χωρίς τη φροντίδα και την απαιτούμενη επιμέλεια ή την κατάλληλη προηγούμενη δοκιμή, πειραματισμό και αξιολόγηση (OECD,

2016). Η συμμετοχή, όμως, όλων των φορέων, με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτήν των εκπαιδευτικών, και η πρότερη διαβούλευση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των καινοτομιών, σε τέτοιες περιπτώσεις είναι απαραίτητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν πρέπει να είναι κοινωνοί των νέων, επιβαλλόμενων ιδεών και να έχουν συμβάλλει στην εισαγωγή τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτόμων δράσεων, τόσο από την πλευρά της εξοικείωσης τους με τα αντικείμενα και τις δράσεις όσο και από πλευράς δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες. Οι Σπυροπούλου, κ.α., (2008) αναφέρουν ως πόρισμα της μελέτης τους, ότι η επιμόρφωση όλων όσων σχετίζονται με το σχολείο και τη σχολική κοινότητα γύρω από θέματα που αφορούν τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία των Καινοτόμων Προγραμμάτων, όπως και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης, είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για τη διασφάλιση της λειτουργικής διεισδυτικότητας των Καινοτόμων Προγραμμάτων, αλλά και της βιωσιμότητάς τους.

### 3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει έναν ρόλο πολυσύνθετο και πολύπλευρο, του οποίου οι δυο βασικές εκφάνσεις είναι αυτή του διευθυντή/μάνατζερ και ο άλλος αναφέρεται στον ηγέτη/καθοδηγητή. Στις επόμενες ενότητες θα αναλυθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με αυτές τις δυο εκφάνσεις.

Η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας αφορά μια διαδικασία συντονισμού πολλαπλών ομάδων όπως μαθητών, εκπαιδευτικών και υποστηρικτικού προσωπικού. Επιπλέον, περιλαμβάνει το συντονισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου και τη διαχείριση των διαθέσιμων μέσων (κτηριακών εγκαταστάσεων, τεχνολογία, χρηματοδότηση, κ.α.) με όσο το δυνατόν καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο. Ο κύριος σκοπός της συντονιστικής αυτής προσπάθειας είναι να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι που είναι η εκπαίδευση σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και το Σύνταγμα.

Ο Σαΐτης, (2008:12), αναφέρει ότι «υπάρχουν πολλοί τρόποι συστηματοποίησης των ενεργειών αυτών, αλλά όλοι δεν είναι σωστοί. Σωστές μέθοδοι είναι εκείνες που διέπονται από κανόνες (επιστήμης και πράξης)..., η διοίκηση ως μεθοδολογία στηρίζεται τόσο σε επιστημονικά κριτήρια, όσο και σε τεχνικά στοιχεία τα οποία προέρχονται από γνώσεις και την ικανότητα των ατόμων που διευθύνουν έναν οργανισμό».

Παρόμοια, ο ορισμός που δίνει η Πετρίδου (1998:31) για τη διοίκηση αναφέρει ότι: «Διοίκηση είναι μια σειρά λειτουργιών (της λήψης αποφάσεων, του προγραμματισμού, της

οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου) με τις οποίες απασχολούνται τα διοικητικά στελέχη για να συντονίσουν την εργασία αυτών που την εκτελούν, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι των οργανισμών». Από τους ορισμούς αυτούς δεν διαφέρει πολύ ο ορισμός που δίνει ο Κωτσίκης (2003), σύμφωνα με τον οποίο, η διοίκηση αποτελεί μια δραστηριοποίηση και κινητοποίηση όλων των συντελεστών ενός συγκεκριμένου οργανισμού που στοχεύει στη επίτευξη των σκοπών του οργανισμού αυτού με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος (Κωτσίκης, 2003:27).

Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η διοίκηση διαφέρει από αυτήν άλλων οργανισμών. Αυτό αφορά κυρίως τον σκοπό της εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτός μπορεί να προσδιοριστεί, διότι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό παίζει ρόλο πως προσδιορίζονται οι ωφελούμενοι και το αποτέλεσμα (Κατσαρός, 2008). Επίσης, το Σχολείο είναι ένας οργανισμός ο οποίος δεν έχει πλήρη διοικητική αυτονομία, και αυτό είναι ένα επιπλέον στοιχείο που τον καθιστά ιδιαίτερο ως οργανισμό (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με αυτά, ο Κατσαρός (2008) ορίζει τη διοίκηση του Σχολείου ως την εξειδικευμένη εκείνη ανθρώπινη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε κάθε είδους εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο, με στόχο την επίτευξη των στόχων του, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, μέσα από την αξιοποίηση όλων των μέσων και πόρων που διατίθενται, ανθρώπινων και υλικών και με διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, συντονισμού και ελέγχου (Κατσαρός, 2008:16).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, ο Καλογιάννης, (2014) αναφέρεται επίσης στις ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι διοικητικές λειτουργίες μέσω του συνδυασμού ανθρώπων και υλικών μέσων προς την επίτευξη των σκοπών του σχολείου και την καθημερινή επίλυση προβλημάτων.

Με βάση τα παραπάνω, υπάρχει στους προαναφερθέντες ορισμούς και θεωρίες ένας κοινός τόπος που οριοθετεί τη διοικητική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και του ρόλου του διευθυντή ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει διαφορετικές υποχρεώσεις και ενέργειες, όπως προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο. Τα χαρακτηριστικά της διοίκησης συνοψίζονται στο ότι υπάρχει μια οργανωτική δομή στο σχολείο, όπου οι ρόλοι είναι διακριτοί, με προσδιορισμένους σκοπούς και στόχους. Σε αυτήν την δομή η διοίκηση αποτελεί μια λειτουργία κινητοποίησης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων προκειμένου να επιτελέσει σωστά και έγκαιρα τους σκοπούς που έχουν προδιαγράφει για την λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Πέρα από τον διοικητικό ρόλο του διευθυντή που αναλύθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του ως ηγέτης, καθοδηγητής των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία επιρροής, μέσα από την οποία γίνεται κατορθωτή η επίτευξη των εκάστοτε στόχων (Bush & Glover, 2003).

Ένας ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο του, βαδίζει προσηλωμένος σε αυτό το όραμα, που βασίζεται τόσο σε επαγγελματικές όσο και προσωπικές αξίες. Το όραμα αυτό το μεταφέρει σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, και ιδανικά, φτάνει να τους επηρεάσει στο βαθμό που μοιράζονται και κάνουν δικό τους το όραμα αυτό. Η όλη φιλοσοφία και οι δράσεις ενός σχολείου κινούνται γύρω από αυτό το όραμα. Ένας ηγέτης στη σχολική μονάδα έχει τις ικανότητες να επηρεάζει τη σκέψη των γύρω του, και να διαμορφώνει τις στάσεις τους, με τρόπο ώστε να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Μπουραντάς, 2005).

Η ηγεσία περιλαμβάνει δυο βασικές λειτουργίες. Από τη μια είναι η άσκηση επιρροής και από την άλλη ο προσανατολισμός της κατεύθυνσης. Μέσα από αυτές τις λειτουργίες, ένας ηγέτης/διευθυντής στην σχολική μονάδα δεν επιβάλλει τις επιδιώξεις και τους στόχους, αλλά εργάζεται μαζί με τους εκπαιδευτικούς ώστε να καθορίσουν από κοινού τον προσανατολισμό και τον σκοπό. Επίσης, ένας ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος μπορεί να επηρεάσει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τα αποτελέσματα του σχολείου μέσα από τη στήριξη και τη βοήθεια που παρέχει στους εκπαιδευτικούς για να εδραιώσουν εκείνες τις συνθήκες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των ίδιων και της μονάδας. Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ηγεσία είναι περισσότερο μια διαδικασία, παρά ένας ρόλος και συγκαταλέγει ένα σύνολο από λειτουργίες.

Προκειμένου να λειτουργήσει επιτυχώς μια εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει ο ηγέτης της να έχει υπόψη μια σειρά από σημεία. Ένα από αυτά είναι ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας. Ένα δεύτερο είναι η ανάγκη να αντιδρά το Σχολείο ως ζωντανός οργανισμός με ταχύτητα και ευελιξία σε όποιες προκλήσεις δέχεται από το περιβάλλον και να εξετάζει ή και να εφαρμόζει νέες λογικές και καινοτομίες. Επίσης, ο ηγέτης θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι οι όποιες βελτιωτικές αλλαγές στο σχολείο δεν είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε επιτυχίες, αλλά μέσα από τη σαφή στρατηγική που ακολουθεί με βάση το όραμα καλείται να οδηγήσει προς αυτήν την επιτυχία.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τον ορισμό και την επίτευξη των στόχων του Σχολείου. Με αυτήν την έννοια και δίνοντας το στίγμα της καινοτομίας, η σχολική ηγεσία μπορεί να παίζει έναν

καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Αυτό το ρόλο θα πραγματευτεί η επόμενη ενότητα.

### 3.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ

Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Χρειάζεται να ευνοήσει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την αποδοχή και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Επίσης, πολλές φορές καλείται να λειτουργήσει μεσολαβητικά, όταν η εισαγωγή καινοτομιών ενδέχεται να επιφέρει αμφισβητήσεις ή αντιπαράθεσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Από διοικητική άποψη, η διοίκηση του σχολείου είναι αρμόδια για πολλά διαδικαστικά θέματα, όπως η οργάνωση των δράσεων, η κατανομή των χώρων του σχολείου, τα χρονοδιαγράμματα και τα ωράρια που θα συμπεριλάβουν τις καινοτόμες δράσεις, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία και τους φορείς (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, προϋποθέτει ότι από τη μια πλευρά πρέπει να είναι ο ίδιος γνώστης των προγραμμάτων και υποστηρικτής τους, και από την άλλη τη συνειδητοποίηση ότι η επιδιωκόμενη αλλαγή θα προέλθει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους οφείλει να εμπνεύσει και να υποστηρίξει. Ο διευθυντής μπορεί να παρέχει την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής του σχολείου με το ρόλο του ηγέτη, μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2014). Σε σχέση με τις νέες ιδέες και τα καινοτόμα προγράμματα θα πρέπει να αναγνωρίσει αν υπάρχουν δυνάμεις που αντιστέκονται στην αλλαγή και να διαχειριστεί το φαινόμενο. Έτσι, εξισορροπεί τις καταστάσεις διαφωνιών και αντιλαμβάνεται το ρόλο του που έχει συντονιστικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα (Κουτούζης, 1999; Παπακωνσταντίνου, 2014).

### 3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι ιδιαίτερος σημαντική για την επιτυχή εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων στα σχολεία. Από τη μια πλευρά αποτελεί έναν από τους παράγοντες, που κρίνονται

σημαντικοί για να επιτευχθεί η λειτουργική διεισδυτικότητα και η βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο σχολείο (Σπυροπούλου κ.α., 2008), αλλά από την άλλη σημειώνει ελλείμματα, αφού οι σχετικές επιμορφωτικές δράσεις δεν είναι ευρέως διαδεδομένες και δεν συγκεντρώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον και συμμετοχή από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Τα οφέλη από τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών είναι πολλαπλά όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους, οι οποίοι εμπειρικά λαμβάνουν το μήνυμα για την αναγκαιότητα και τα οφέλη μιας διαδικασίας συνεχούς παιδείας. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί ότι μπορεί να επιδράσει θετικά στην επιτυχία των μαθητών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Hopkins, 2001).

Η επιτυχής εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί, μπορούν να ταξινομηθούν σε αυτούς που αναφέρονται στο προσωπικό ενός οργανισμού, σε αυτούς που σχετίζονται με τη δομή του οργανισμού και σε αυτούς που αναφέρονται στις διαδικασίες εφαρμογής των καινοτομιών (Κοντάκος κ.α., 2007). Μεταξύ των παραγόντων αυτών μπορεί να υπάρξουν αλληλεπιδράσεις, όπως και επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον.

Ο πλέον σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι οι εκπαιδευτικοί και η στάση που διαμορφώνουν απέναντι σε τέτοιες δράσεις. Δεδομένου ότι η εφαρμογή προγραμμάτων, πέραν του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε ένα σχολείο, μεταφράζεται σε ιδιαίτερη προσπάθεια και πολύ χρόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αυτά τα στοιχεία είναι οι κρίσιμοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διάθεση και την απόφαση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν (Λαΐνας, 2000). Επίσης, έχει σημειωθεί, ότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν πολλές καινοτόμες δράσεις με καχυποψία, οπότε δεν είναι θετικά διατεθειμένοι απέναντι σ' αυτές (Σολομών, 2000).

Προκειμένου να εφαρμοστούν καινοτόμα προγράμματα σε ένα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό δράση και να μεταφερθούν από τη θέση του θεατή (που θα είχαν σε επιβαλλόμενες καινοτόμες δράσεις), στη θέση του εμπνευστή και του ενεργού δημιουργού (Παπακωνσταντίνου, 2008). Η συμμετοχή, λοιπόν, που ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό – λειτουργό – επαγγελματία είναι ένας βασικός παράγοντας που θα ευνοήσει την κατάλληλη επιμόρφωσή του και τη συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα.

Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει η αποκέντρωση του συστήματος διοίκησης των σχολικών μονάδων καθώς, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2005), ένα αποκεντρωμένο σύστημα ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των

εκπαιδευτικών. Στα συστήματα όπου η λήψη αποφάσεων εναπόκειται σε τοπικές και περιφερειακές δομές, δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία στη σχολική μονάδα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν καινοτόμα προγράμματα, να έχουν την προθυμία να επιμορφωθούν πάνω σε αυτά και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (ο. π.). Σε έρευνες που έχει κάνει ο ΟΟΣΑ (OECD 1997, 191, οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2008) αναδεικνύονται τα οφέλη των αποκεντρωμένων συστημάτων και αναφέρεται ότι «το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων... δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία...». Η αποκέντρωση και η αυτονομία των σχολικών μονάδων μπορεί να απελευθερώσει τις δυνάμεις που δημιουργούν ιδέες για καινοτομίες και να δώσει μια ώθηση στους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής στους σε καινοτόμες δράσεις.

Ένας ιδιαίτερα βασικός παράγοντας που μπορεί να ευνοήσει, και γενικότερα να επηρεάσει την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, είναι ο διευθυντής / ηγέτης της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός.

Ένα από τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης είναι να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και μεθόδους. Ανάλογα με το βαθμό της αυτονομίας που έχει κάθε σχολική μονάδα, ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος, καθώς μπορεί να ευνοήσει και να διευκολύνει την συμμετοχή όλης της κοινότητας στην εισαγωγή και την υιοθέτηση καινοτομιών. Ο διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από το ποιο είναι το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζει ο κάθε διευθυντής, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει όλη τη σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση των καινοτομιών (Παπακωνσταντίνου, 2008). Μπορεί να εξομαλύνει τυχόν διαφωνίες και αντιπαραθέσεις που ενδέχεται να προκύψουν από την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, να δώσει στα καινοτόμα προγράμματα μια κατεύθυνση που συνάδει με την ιστορία και τις πρακτικές του εκάστοτε σχολείου, όπως και με τους σκοπούς του σχολείου.

Ιδιαίτερα σε συστήματα τα οποία είναι αποκεντρωμένα, ο ρόλος αυτός του διευθυντή ως παράγοντα που ευνοεί την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού έχει την ελευθερία κινήσεων και μια σχετική αυτονομία να σχεδιάσει τις δράσεις, σε συνεργασία

με τους εκπαιδευτικούς, και να προγραμματίσει τις επιμέρους συνιστώσες, να καταναείμει χώρους και υλικοτεχνική υποδομή για τις δράσεις, να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία.

Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να αποβεί καθοριστικός για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και να ευνοήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι η σχολική κουλτούρα. Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι ένα πρότυπο που περιλαμβάνει τις παραδοχές που αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα κατά τη διάρκεια λειτουργίας της, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο πρότυπο έχει αρκούντως δοκιμαστεί, προκειμένου να αποτελεί τον έγκυρο τρόπο λειτουργίας και να διδάσκεται στα μέλη της ομάδας ως ο σωστός τρόπος σκέψης και αντίληψης (Schein, 1985). Αποτελεί ένα σύστημα που ορίζει έναν κοινό προσανατολισμό και μια ξεχωριστή ταυτότητα για τον οργανισμό και τα μέλη του (Hoy & Miskel, 2008).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008, σ. 183, οπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008), τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας στους οργανισμούς είναι:

- Η *καινοτομία*, με την έννοια του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες είναι δημιουργικοί, δοκιμάζουν το νέο και διακινδυνεύουν για τις επιλογές που κάνουν.
- Η *σταθερότητα*, που εκφράζει το επίπεδο στο οποίο οι δραστηριότητες σε έναν οργανισμό ενισχύουν μια σταθερή πορεία αντί να προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές.
- Η *προσοχή στη λεπτομέρεια*, που εκφράζει το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες έχουν ενδιαφέρον στο να δρουν με ακρίβεια και λεπτομέρεια.
- Ο *προσανατολισμός στο αποτέλεσμα*, που αναφέρεται στο βαθμό που ο οργανισμός και η ηγεσία του ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δράσεων.
- Ο *προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό*, με την έννοια του βαθμού στον οποίο ο ανθρώπινος παράγοντας λαμβάνεται υπόψη στις αποφάσεις της διοίκησης.
- Ο *προσανατολισμός στην ομάδα*, που είναι το χαρακτηριστικό που εκφράζει το βαθμό συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των μελών του οργανισμού.
- Η *μαχητικότητα*, που αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες σε έναν οργανισμό είναι μαχητικοί, συναγωνίζονται και δημιουργούν.

Η δημιουργία και η καλλιέργεια μιας θετικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον, με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να συντελέσει στην ώθηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε καινοτόμα προγράμματα. Όταν όλα τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος αποδέχονται και στηρίζουν τις κοινές αξίες και προτεραιότητες, η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα είναι ευκολότερη, με το συνολικό περιβάλλον και την κουλτούρα του σχολείου να ενισχύουν αυτήν τη συμμετοχή.



Η μορφή της επιμόρφωσης αναφορικά με την καινοτομία από τη κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να ευνοήσει την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009, σελ 7), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης «στοχεύει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών τους ενδιαφερόντων, στην ανανέωση των ακαδημαϊκών θεωρητικών γνώσεών τους αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους». Η επιμόρφωση διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επιμόρφωση μπορεί να είναι καθοριστικός για το βαθμό συμμετοχής. Για παράδειγμα, σε μια υποχρεωτική επιμόρφωση η συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις είναι εγγυημένη και μπορεί να ευνοήσει την μετέπειτα συμμετοχή των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Επίσης, επιμορφωτικές δράσεις που είναι ενδοσχολικές ή που δεν επιβαρύνουν τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, είναι περισσότερο πιθανόν να αποδώσουν, δεδομένου ότι ο φόρτος εργασίας αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην πρόθεση των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση και καινοτόμα προγράμματα. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) εξετάζει τη δυνατότητα απαλλαγής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα, σε περιπτώσεις υποχρεωτικής επιμόρφωσης.

Σε παρόμοια κατεύθυνση, πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο παίζουν οι οργανωτικές δομές και οι συνθήκες που επικρατούν στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Μέσω ενός κεντρικού σχεδιασμού και ενός πλαισίου που θα υποστηρίξει το σχολείο αναφορικά με την υιοθέτηση καινοτομιών, η εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να διευκολυνθεί. Αυτό περιλαμβάνει υποδομές, εξοπλισμό, υλικά, αλλά και προσανατολισμό και στόχους που να αποσκοπούν στις καινοτόμες δράσεις (Κοντάκος κ.α., 2007).

Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και σε καινοτόμες δράσεις είναι το ότι απαιτείται από αυτούς να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, που μπορεί να περιλαμβάνουν ικανότητες διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών καθώς και των δυσκολιών τους, ικανότητες σχεδιασμού διαθεματικών αντικειμένων, δεξιότητες χρήσης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, επικοινωνιακές ικανότητες απαραίτητες για την επικοινωνία με εξωτερικούς παράγοντες (Κυριακώδη, & Τζιμογιάννης, 2015). Αυτά τα ζητήματα μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως παράγοντες που μπορούν να ωθήσουν προς την κατεύθυνση επιμόρφωσης και συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις είτε ενδεχομένως, υπό το βάρος αυτών, ως ανασταλτικοί παράγοντες για ένα ποσοστό εκπαιδευτικών.

Ένας επιπλέον παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση και ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων είναι ο βαθμός που αντιλαμβάνονται την ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο τους. Επίσης, δεδομένου ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ανησυχία και το άγχος που τους δημιουργείτο καινούργιο, η ύπαρξη ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος, και κυρίως η ύπαρξη περισσότερο πεπειραμένων συναδέλφων που θα μπορούσαν να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους, είναι ένας βαρυσήμαντος παράγοντας, που μπορεί σε μεγάλο βαθμό να μετριάσει την ενδεχόμενη ανασφάλεια και το φόβο των εκπαιδευτικών για το άγνωστο.

Η διατήρηση του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών από μέρους των εμπνευστών και των υπεύθυνων για την εφαρμογή μιας καινοτομίας, είναι ένας ακόμη, πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Είναι, γενικά, αναμενόμενο μια καινοτομία να επιφέρει αισιοδοξία για την επερχόμενη αλλαγή και ενθουσιασμό στους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή της, οι οποίοι αρχικά επιδεικνύουν μεγάλη διάθεση για εργασία. Μαζί με αυτά, μπορεί να παρουσιαστούν σημεία αντιδράσεων, εκνευρισμού ή και συγκρούσεων (Fullan, 1986). Για αυτόν τον λόγο, χρειάζεται προσπάθεια ώστε η εφαρμογή και η συνέχιση της καινοτομίας να μην υποτονίσει και η όλη δράση να μην εγκαταλειφθεί. Τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία της εφαρμογής της καινοτομίας μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη συνέχισή της. Οι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία εφαρμογής μιας καινοτομίας, αναφέρονται στις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης, στο είδος και τα χαρακτηριστικά της ίδιας της καινοτομίας, στους εμπλεκόμενους στις φάσεις εισαγωγής της καινοτομίας και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου. Οι Fullan & Miles (1992) αναφέρουν ότι τα εμπόδια αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται άμεσα και επιτυχώς, προκειμένου να μην έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εφαρμογή των καινοτομιών. Πολλές φορές, λόγω των πιεστικών προγραμμάτων και της έλλειψης χρόνου για επαρκή σχεδιασμό και μελέτη για την υιοθέτηση της καινοτομίας, οι προσπάθειες αυτές φέρουν τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει σαφήνεια των στόχων της καινοτομίας, καθώς αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή εφαρμογή της. Επίσης, η σωστή και επαρκής πληροφόρηση για τις μεθόδους εφαρμογής της καινοτομίας, είναι απαραίτητο στοιχείο που πρέπει να είναι σαφές στους συμμετέχοντες στο εγχείρημα (Fullan & Miles, 1992).

Συνοψίζοντας τα δεδομένα για τους παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν την εφαρμογή μιας καινοτομίας ή να οδηγήσουν σε μη επιτυχή εφαρμογή της, ο Ξωχέλλης (1997) αναφέρει:

- Υπάρχει διάσταση μεταξύ των υπευθύνων που σχεδιάζουν και διαχέουν τις καινοτομίες από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης που είναι εν τέλει υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους.
- Σημειώνεται ελλιπής στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και περιορισμένο ενδιαφέρον για επιμόρφωση από τους ίδιους.
- Παρατηρείται ανισομερής κατανομή του ενδιαφέροντος στις διάφορες φάσεις, επιδεικνύοντας περισσότερη προσοχή στη σχεδίαση και λιγότερη στη φάση της εφαρμογής και της εισαγωγής στο σχολείο.
- Πολύ συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική και πολιτισμική υπόσταση του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.
- Η θεωρία δεν είναι επαρκώς συνδεδεμένη με την πράξη.
- Η ηγεσία του σχολείου συχνά αντιμετωπίζεται ως εντολοδόχος της κρατικής εξουσίας.
- Υπάρχει η τάση τα σχολεία να αντιμετωπίζονται ως διοικητικές μονάδες, ενώ θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη ως κοινωνικά συστήματα που καταγράφουν μια συνεχή εξέλιξη.
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της καινοτομίας δίνει περισσότερο βάρος στο περιεχόμενό της παρά στη δυνατότητα του αποδέκτη να καινοτομεί.

### 3.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν πρόσφατες μελέτες που να έχουν διερευνήσει το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με καινοτόμα προγράμματα και συμμετοχής σε αυτά, περισσότερο δε, που να ανιχνεύουν τους προσδιοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιμόρφωσης και συμμετοχής σε αυτά. Αυτό, από τη μια πλευρά, καθιστά την παρούσα μελέτη πρωτότυπη, από την άλλη δυσχεραίνει τη σύγκριση με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

Μια έρευνα που μελετά τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αυτή των Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δελιγιάννη, Κούτρα και Μπούρα (2008), η οποία αναφέρεται στη λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητά

τους. Οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα ήταν διοικητικά και επιστημονικά στελέχη της εκπαίδευσης (όπως Διευθυντές/τριες Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Γραφείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων), Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και γονείς των μαθητών/τριών.

Η έρευνα αυτή κατέγραψε, σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης ότι, ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν υλοποιήσει με τους μαθητές/τριες σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους καινοτόμα προγράμματα ήταν 44%, με μεγαλύτερη συμμετοχή τους δασκάλους Δημοτικών, μετά Γυμνασίων και τέλος των σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι μαθητές των Λυκείων είχαν πολύ μικρή συμμετοχή. Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (49%) που συμμετείχαν σε καινοτόμα προγράμματα είχαν 6 έως 15 έτη προϋπηρεσίας και ανήκαν κυρίως σε σχολεία ημιαστικών περιοχών.

Το είδος των προγραμμάτων είναι κυρίως Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ μικρότερα ποσοστά μαθητών/τριών δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικά/Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες ή Αγωγής Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας.

Επίσης, η έρευνα κατέγραψε ότι δεν γίνεται ιδιαίτερη αξιοποίηση των κέντρων υποστήριξης των καινοτόμων δράσεων (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Η γνώμη των σχολικών συμβούλων ήταν, κατά βάση, ότι η υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι αρκετά επιτυχής, αλλά πολύ λίγο αξιοποιούνται αρκετά στην καθημερινή διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς.

Ένα σημαντικό εύρημα στην εν λόγω έρευνα ήταν ότι η συντριπτική πλειονότητα των στελεχών και των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ έως αρκετά αναγκαία την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων, άποψη που είναι πιο έντονη στους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ως ανασταλτικοί παράγοντες, αναφέρθηκαν το πιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη επιμόρφωσης, η ελλιπής χρηματοδότηση και η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων.

Αναφορικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν αυτό το αντικείμενο. Η πλειονότητα των ερευνών γύρω από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ασχοληθεί με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών, καθώς και με τις

δυσκολίες στην προσπάθεια βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να άπτονται των εκπαιδευτικών αναγκών (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2012; Φωτεινός, 2006; Χατζηγιάννης, Λιμαράκη & Χλαπάνης, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι έρευνες, ανάλογα με τα δεδομένα που περιλαμβάνουν και τις μεθόδους μέσω των οποίων διαχειρίζονται και επεξεργάζονται τα δεδομένα, ταξινομούνται σε δυο γενικές κατηγορίες: τις ποιοτικές έρευνες και τις ποσοτικές. Η κατάταξη αυτή σχετίζεται τόσο με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων όσο και με το είδος των δεδομένων και την επεξεργασία, την ανάλυση και την απεικόνιση τους (Bryman & Bell, 2011; Given, 2008).

Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται σε εκείνο το είδος που συλλέγει και επεξεργάζεται ποσοτικά δεδομένα. Η συλλογή γίνεται είτε μέσω ερωτηματολογίων ή άλλων κλιμάκων ή από βάσεις δεδομένων. Η επεξεργασία τους γίνεται με μαθηματικές και στατιστικές μεθόδους, μέσα από κατάλληλα λογισμικά. Σε μια ποσοτική έρευνα η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσα από ακριβείς μετρήσεις και αντικειμενική καταγραφή τους. Τα δεδομένα υπόκεινται σε διαδικασίες ομαδοποίησης και κατάταξης, όπως και στατιστικής επεξεργασίας, προκειμένου να γίνει περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας και να διερευνηθούν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (Bryman & Bell, 2011).

Η ποιοτική έρευνα αναφέρεται σε μεθόδους που εξετάζουν τα φαινόμενα σε ένα βαθύτερο επίπεδο και ερευνούν το πώς και το γιατί των φαινομένων. Εμπεριέχει στοιχεία υποκειμενικότητας του ερευνητή, που πηγάζει μέσα από την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων. Τα στοιχεία μια ποιοτικής έρευνας συλλέγονται μέσω παρατήρησης και απεικονίζονται μέσα από την οπτική του ερευνητή ή και μέσω επαφής του με άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2002). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, πειραματική έρευνα, παρατήρηση (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

Η προτεινόμενη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας είναι ποσοτική έρευνα επισκόπησης μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γύρω από τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η μορφή του ερωτηματολογίου (που θα περιγραφεί αναλυτικά στη συνέχεια) το οποίο περιλαμβάνει κλειστού αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προσδίδει στην έρευνα και μια πτυχή ποιοτικής μελέτης, δεδομένου ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ανοιχτές ερωτήσεις, θα πρέπει να αναλυθούν, ώστε να κωδικοποιηθούν κατάλληλα και να εξαχθούν συμπεράσματα.

#### 4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια, ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και είναι βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τα καινοτόμα προγράμματα που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 μέρη και στην πλήρη του ανάπτυξη παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν στοιχεία για το σχολείο (είδος σχολείου: Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, τοποθεσία, πλήθος των εκπαιδευτικών και των μαθητών). Το δεύτερο μέρος διερευνά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, κλάδο, επίπεδο σπουδών, θέση υπηρεσίας, προϋπηρεσία). Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με στοιχεία επιμόρφωσης διοικητικού και καινοτόμου χαρακτήρα (μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών ή σε επιμορφωτικό επίπεδο σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, το βαθμό που είναι εξοικειωμένοι με μια σειρά από Ευρωπαϊκές δράσεις ή διεπιστημονικά προγράμματα και σχολικές δραστηριότητες). Το τέταρτο μέρος εξετάζει τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και περιλαμβάνει τρεις ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν το αντικείμενο των προγραμμάτων, τις δυσκολίες εφαρμογής και τους λόγους μη εφαρμογής σε περίπτωση που υπήρχε ενδιαφέρον για κάποιο πρόγραμμα αλλά τελικά δεν εφαρμόστηκε. Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται σε στοιχεία αξιολόγησης, αναφορικά με το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών, την ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο, τις παρεχόμενες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών – πρωτοβουλιών - πειραματισμών και καινοτόμων δραστηριοτήτων, την ύπαρξη κατάλληλου κλίματος μετάδοσης των εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών, τη στήριξη προς τον διευθυντή. Επίσης εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η επιμόρφωση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι απαραίτητη για το σύνολο των εκπαιδευτικών, και τους προτρέπει να διατυπώσουν προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Ο νομός περιλαμβάνει 72 σχολικές μονάδες. Από αυτές επιλέχθηκαν 30 σχολικές μονάδες όλων των τύπων σχολείων (Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑΛ) έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση. Επίσης, λήφθηκε μέριμνα, ώστε στο δείγμα να υπάρχει αντιπροσώπευση από όλους τους Δήμους, συμπεριλαμβανομένων και σχολείων από τη νησιωτική περιοχή.

Να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν επιλέχθηκαν τα 4 εσπερινά σχολεία (Γυμνάσιο, Λύκειο και δύο ΕΠΑΛ) λόγω της ιδιαιτερότητας της λειτουργίας τους και του ωρολογίου προγράμματός τους δεδομένου ότι τα προγράμματα στα οποία αναφερόμαστε έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, δεν εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και πρέπει να αφιερωθεί χρόνος πέρα από το ωράριο λειτουργίας τους. Επιπλέον, τα εσπερινά σχολεία απευθύνονται σε εργαζόμενους με περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, οπότε δεν υπάρχει η ευχέρεια για παρακολούθηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επίσης, δεν επιλέχθηκαν τα 3 ειδικά σχολεία λόγω της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού πλαισίου που διέπει αυτού του είδους τα σχολεία.

#### 4.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, ή σε εκπροσώπους των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, προκειμένου να τα προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς, ενώ στα νησιά απεστάλησαν με αλληλογραφία. Τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε διευθυντές, διδάσκοντες και σε υποδιευθυντές - σε όσες σχολικές μονάδες δικαιολογούν υποδιευθυντή.

Συνολικά χορηγήθηκαν 150 ερωτηματολόγια. Από αυτά απαντήθηκαν τα 106 με ποσοστό απόκρισης των εκπαιδευτικών 70,67%, που προέρχονται από 27 σχολεία. Αφού τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν ως προς την πληρότητα, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά, προκειμένου να γίνει η επεξεργασία τους.



#### 4.5. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Προκειμένου να γίνει η ανάλυση αξιοποιήθηκαν τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιαστεί μια γενική εικόνα του δείγματος και των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων έγινε χρήση στατιστικών ελέγχων (test) από τη στατιστική συμπερασματολογία. Για την ανάλυση της εσωτερικής συνάφειας (αξιοπιστίας) των επιμέρους κλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha (reliability coefficient).

Συμπληρωματικά, έγινε χρήση ποιοτικών μεθόδων, προκειμένου να γίνει επεξεργασία των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις αυτές συνέλεξαν στοιχεία από συνοπτικές απαντήσεις, καθώς είναι τμήματα του ερωτηματολογίου, αλλά όχι αποτέλεσμα συνεντεύξεων. Κατάλληλη για τέτοιο είδος ανάλυσης κρίθηκε η θεματική ανάλυση. Πρόκειται για μια μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης, που χρησιμοποιείται για την ανάλυση κειμένων κατά κύριο λόγο, όπως και για άλλα είδη πληροφορίας, όπως ηχητικά δεδομένα, λεκτικά ή εικόνες. Το χαρακτηριστικό της είναι ότι διακρίνει, αναγνωρίζει, κωδικοποιεί και περιγράφει άμεσες και έμμεσες ιδέες και έννοιες στα δεδομένα. Με την απόδοση κωδικών σε αυτά τα δεδομένα μπορούν στη συνέχεια να ταξινομηθούν σε θέματα (Guest, MacQueen, & Namey, 2012). Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης θα λειτουργήσουν επιπρόσθετα στην ποσοτική ανάλυση.

Το κυρίως μέρος της επεξεργασίας των δεδομένων που εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, είναι η γραμμική πολλαπλή παλινδρόμηση και γίνεται για να αναδείξει ποιοι είναι οι παράγοντες που υπεισέρχονται στο να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφώσεις και υλοποιήσεις καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν δύο σύνθετες μεταβλητές, μέσα από συνδυασμούς ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Για τη δημιουργία της πρώτης σύνθετης μεταβλητής, που απεικονίζει τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην επιμόρφωσή τους σε διοικητικά και καινοτόμου χαρακτήρα θέματα, όπως η παρακολούθηση επιμορφώσεων πάνω στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων και καινοτόμων προγραμμάτων, και ο βαθμός ικανοποίησης αυτών, καθώς και στη γνώση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με ευρωπαϊκές δράσεις και σχολικές δραστηριότητες.

Η δεύτερη σύνθετη μεταβλητή, που δείχνει τον βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα, δημιουργήθηκε από το συνδυασμό των ερωτήσεων που αφορά στην συμμετοχή σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και το αντικείμενό τους.

Οι τυποποιημένες τιμές επιμόρφωσης και συμμετοχής αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές που θα εκτιμηθούν.

Οι ερμηνευτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ως προσδιοριστικοί παράγοντες της πρώτης εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή του βαθμού επιμόρφωσης του προσωπικού είναι:

- η υπηρετηση σε σχολεία εντός και πλησίον του Βόλου
- η ηλικία
- το φύλο
- το επίπεδο σπουδών
- τα συνολικά έτη υπηρεσίας
- η θέση στο σχολείο (διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικός)
- η προϋπηρεσία σε ηγετική θέση στο σχολείο (ψευδομεταβλητή) που δημιουργήθηκε από τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής ή/και υποδιευθυντής
- το είδος του σχολείου
- η περιοχή
- το μέγεθος του σχολείου (δύναμη σε μαθητές)
- οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών
- οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για καινοτόμα προγράμματα.

Οι ερμηνευτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ως προσδιοριστικοί παράγοντες της δεύτερης εξαρτημένης μεταβλητής δηλαδή του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα είναι:

- το είδος του σχολείου
- υπηρετηση σε σχολεία πλησίον της πόλης και σε κωμοπόλεις
- ο αριθμός εκπαιδευτικών του σχολείου
- ο αριθμός μαθητών του σχολείου
- το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών
- τα συνολικά έτη υπηρεσίας
- οι γνώσεις σε ΕΕΠ

- οι γνώσεις σε ΔΕΠ
- η θέση στο σχολείο
- οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών
- οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για καινοτόμα προγράμματα.

Δεδομένου ότι οι περισσότερες από τις ερμηνευτικές μεταβλητές είναι κατηγορικές, δημιουργήθηκαν dummy διχοτομικές μεταβλητές για την ανάπτυξη του μοντέλου. Η μέθοδος γραμμικής παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε ήταν πολλαπλή παλινδρόμηση με backward σταδιακό αποκλεισμό παραγόντων (ερμηνευτικών μεταβλητών). Η επιλογή αυτή έγινε διότι στα μοντέλα περιλαμβάνονται πολλές ερμηνευτικές μεταβλητές και η αυτοματοποίηση του αποκλεισμού των μη σημαντικών που επιτυγχάνει αυτή η μέθοδος απλοποιεί την σύνοψη του τελικού μοντέλου σε σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Προκειμένου να εξεταστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, εκτιμήθηκε ο συντελεστής alpha του Cronbach, ο οποίος αποτελεί ένα μέτρο εσωτερικής συνάφειας του ερευνητικού εργαλείου. Ο συντελεστής παίρνει τιμές μεταξύ  $0 < \alpha < 1$  με αποδεκτές τιμές να είναι  $\alpha > 0,7$  (Nunnally, 1978). Για το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν στον έλεγχο αξιοπιστίας είναι οι ερωτήσεις με διαβαθμισμένες απαντήσεις (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ), και ερωτήσεις με δυνατές απαντήσεις του τύπου ναι/όχι, καθώς περιγραφικές απαντήσεις δεν είναι κατάλληλες για τον εν λόγω έλεγχο. Συνολικά 23 ερωτήσεις συμμετείχαν στον υπολογισμό και ο συντελεστής alpha υπολογίστηκε σε  $\alpha = 0,849$ , κάτι που δείχνει ότι μπορούν να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα μέσω του ερωτηματολογίου.

### 5.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

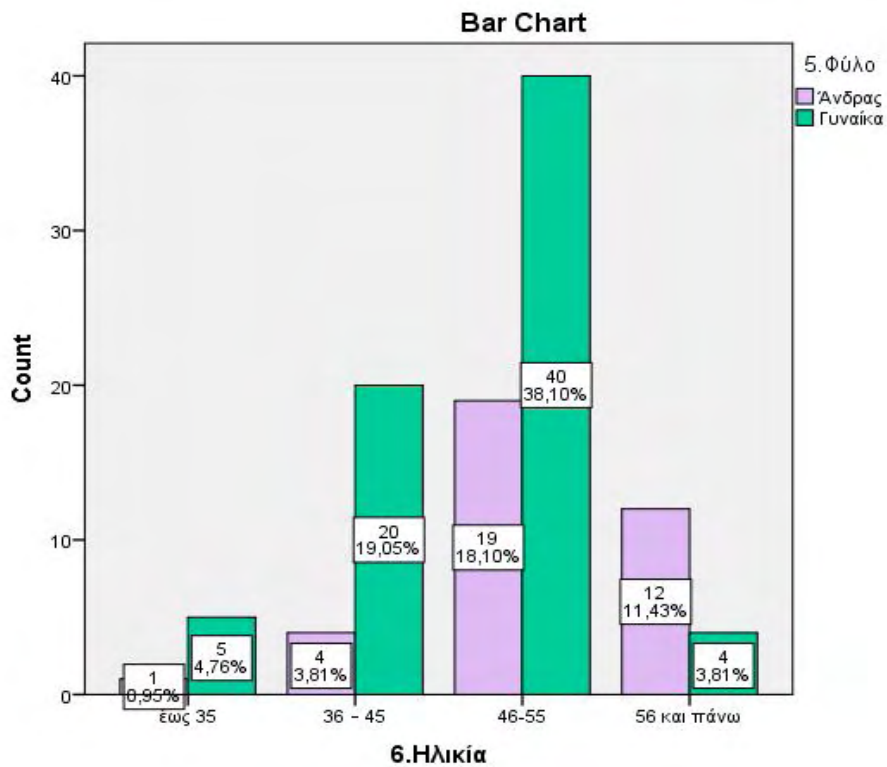
Το δείγμα αποτελείται από 106 συμμετέχοντες, 70 γυναίκες (ποσοστό 66%) και 36 άνδρες (ποσοστό 34%). Αναφορικά με την κατανομή της ηλικίας (Πίνακας 1 και Σχήμα 1), το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι μεταξύ 46-55 ετών (19 άνδρες, ποσοστό 52,8% των ανδρών και 40 γυναίκες, το 58% των γυναικών).

Πίνακας 1. Ηλικία ανά Φύλο

		5. Φύλο		Σύνολο
		Ανδρας	Γυναίκα	
6. Ηλικία	έως 35	Count	1	5
		% ανά Φύλο	2,8%	7,2%
	36 – 45	Count	4	20
		% ανά Φύλο	11,1%	29,0%
	46-55	Count	19	40
		% ανά Φύλο	52,8%	58,0%
	56 και πάνω	Count	12	4
		% ανά Φύλο	33,3%	5,8%
	Σύνολο	Count	36	69*
		% ανά Φύλο	100,0%	100,0%

\*Σημ. Μια γυναίκα δεν δήλωσε ηλικία

Σχήμα 1. Ηλικία ανά Φύλο



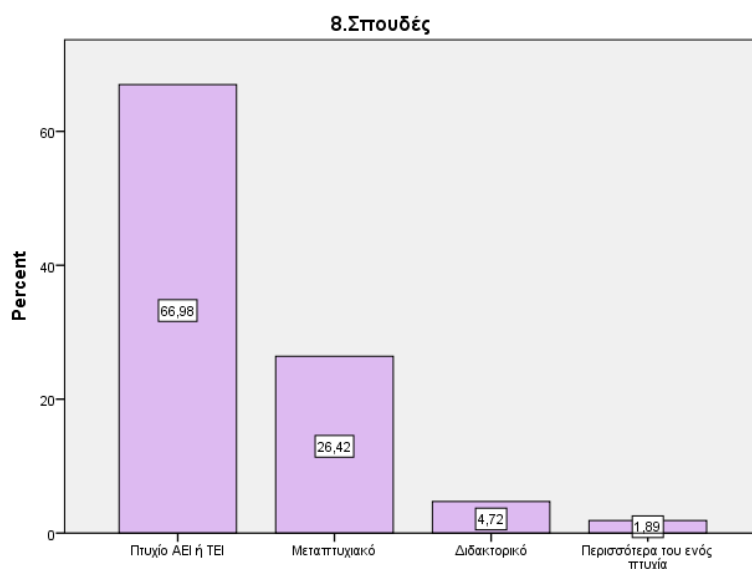
Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις σπουδές παρουσιάζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέχει το βασικό πτυχίο ΤΕΙ ή ΑΕΙ, 2 συμμετέχοντες (1,9%) έχουν περισσότερα από ένα πτυχία Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 28 συμμετέχοντες (26,4%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και 5 (4,7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σπουδές\*

	N	%
Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	71	67,0
Περισσότερα του ενός πτυχία	2	1,9
Μεταπτυχιακό	28	26,4
Διδακτορικό	5	4,7
Σύνολο	106	100,0

\*Σημ. Δεν υπάρχουν συνδυαστικές απαντήσεις

Σχήμα 2. Σπουδές

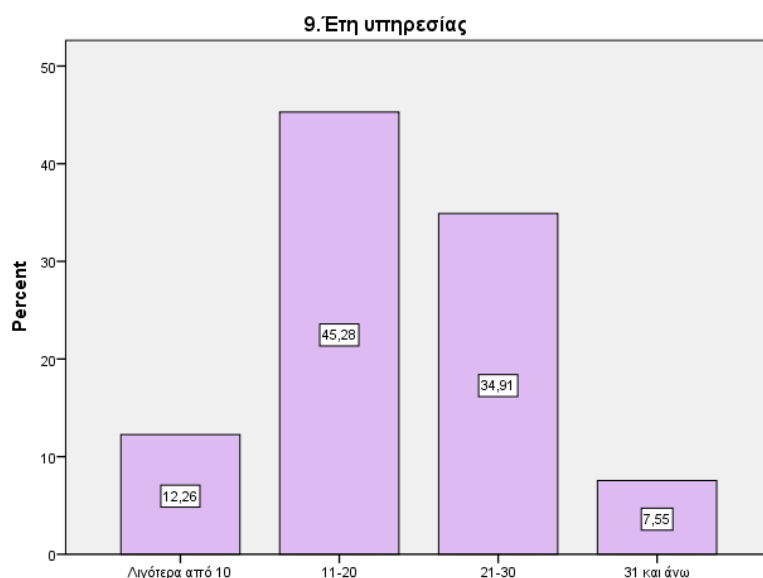


Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, η επικρατέστερη ομάδα είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται 11-20 έτη (48 συμμετέχοντες, 45,3%) και ακολουθούν εκείνοι/ες που έχουν 21-30 έτη υπηρεσία (37 συμμετέχοντες, 34,9%) (Πίνακας 3 και Σχήμα 3).

Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας

	N	%
Λιγότερα από 10 έτη	13	12,3
11-20 έτη	48	45,3
21-30 έτη	37	34,9
31 έτη και άνω	8	7,5
Σύνολο	106	100,0

Σχήμα 3. Έτη υπηρεσίας



Αναφορικά με την θέση των συμμετεχόντων στο σχολείο που εργάζονται, δυο στους τρεις (70 συμμετέχοντες, 66%) είναι διδάσκοντες/ουσες, 13 συμμετέχοντες (12,3%) είναι υποδιευθυντές/τριες και 23 (21,7%) είναι διευθυντές/τριες (Πίνακας 4). Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διατελέσει διευθυντές/τριες 13 (ποσοστό 12,3% επί του συνολικού δείγματος) έχουν υπηρεσία 1 – 5 έτη σε αυτήν την θέση, 9 άτομα 1 - 10 χρόνια, 4 άτομα 11 - 15 χρόνια και 2 έχουν υπηρεσία ως διευθυντές/τριες 16 και περισσότερα χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε θέση υποδιευθυντή/ντριας είναι λιγότεροι, με 19 από αυτούς να έχουν διατελέσει σε αυτήν τη θέση 1–5 έτη και 4 άτομα 6-10 έτη (Πίνακας 5).

Πίνακας 4. Θέση στο σχολείο

Θέση	N	%
Διδάσκων/ουσα	70	66,0
Υποδιευθυντής/ντρια	13	12,3
Διευθυντής/ντρια	23	21,7
Σύνολο	106	100,0

Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας ως στελέχη<sup>23</sup>

	11. Έτη διευθυντής-ντρία		12. Έτη υποδιευθυντής-ντρία	
	N	%	N	%
Κανένα	78	73,6	83	78,3
1-5	13	12,3	19	17,9
6-10	9	8,5	4	3,8
11-15	4	3,8		
16 και άνω	2	1,9		
Σύνολο	106	100,0	106	100,0

Τα σχολεία που αντιπροσωπεύονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 61 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γυμνάσια (57,5%), 32 σε Γενικά Λύκεια (30,2%) και 13 σε ΕΠΑΛ (Πίνακας 6 και Σχήμα 4).

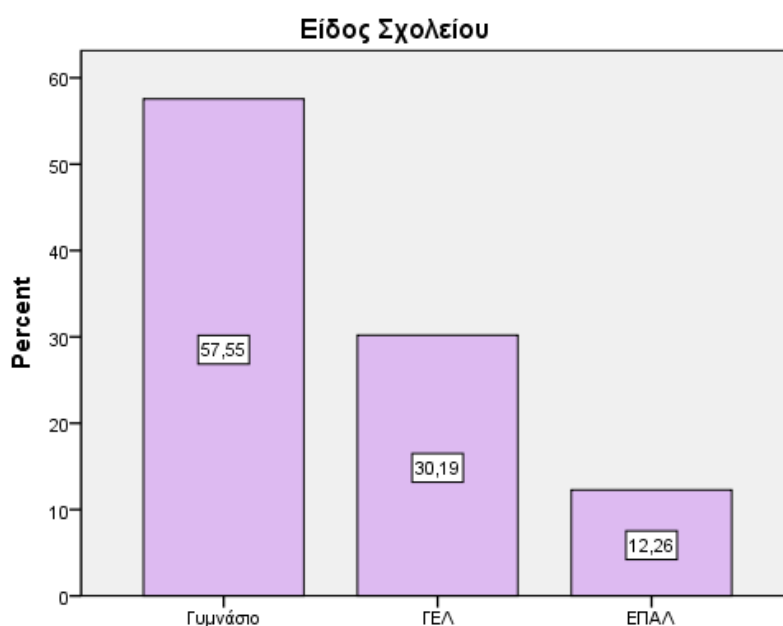
Πίνακας 6. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου

	N	%
Γυμνάσιο	61	57,5
ΓΕΛ	32	30,2
ΕΠΑΛ	13	12,3
Σύνολο	106	100,0

<sup>23</sup> Προς διευκόλυνση της ανάλυσης της παρούσας εργασίας, εφεξής με τον όρο στελέχη νοούνται οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες.



Σχήμα 4. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου

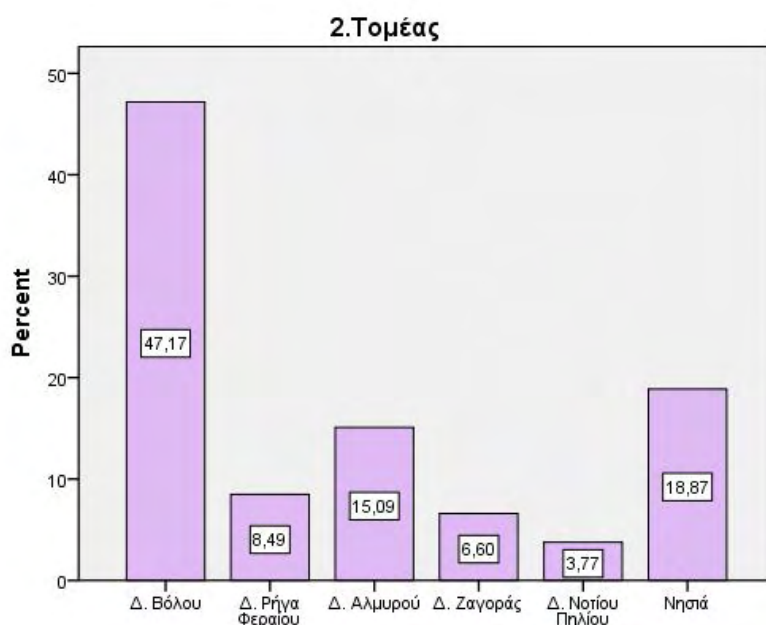


Η κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τη γεωγραφική θέση του σχολείου παρουσιάζει ότι εκπροσωπούνται όλοι οι Δήμοι της Περιφερειακής Ενότητας, με το μισό περίπου δείγμα (47,2%) να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του Δ. Βόλου (Πίνακας 7, Σχήμα 5).

Πίνακας 7. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου

	N	%
Δ. Βόλου	50	47,2
Δ. Ρήγα Φεραίου	9	8,5
Δ. Αλμυρού	16	15,1
Δ. Ζαγοράς	7	6,6
Δ. Νοτίου Πηλίου	4	3,8
Νησιά	20	18,9
Σύνολο	106	100,0

Σχήμα 5. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου



Το μέγεθος των σχολείων από άποψη αριθμού εκπαιδευτικών και αριθμού μαθητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 8, από όπου διαπιστώνεται ότι οι μισοί περίπου συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία με 21 ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (54,7%) εργάζονται σε σχολεία που έχουν 151 – 350 μαθητές.

Πίνακας 8. Μέγεθος σχολείων

3. Αριθμός Εκπαιδευτικών			4. Αριθμός Μαθητών		
	N	%		N	%
έως 10	12	11,3	έως 50	8	7,5
11-20	43	40,6	51-150	35	33,0
21 και άνω	51	48,1	151-350	58	54,7
			351 και άνω	5	4,7
Σύνολο	106	100,0	Σύνολο	106	100,0

### 5.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μια περιγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκειμένου να δοθεί μια γενική εικόνα, από την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις και Ευρωπαϊκά προγράμματα.

#### **Στοιχεία Επιμόρφωσης Διοικητικού και Καινοτόμου Χαρακτήρα**

Στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας παρακολουθήσατε μάθημα (ή μαθήματα) σχετικά με τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων;» οι περισσότεροι συμμετέχοντες (82 εκπαιδευτικοί, 77,4%) απάντησαν αρνητικά ενώ μόνο 24 εκπαιδευτικοί (22,6%) απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είχαν παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με τη διοίκηση σχολικών μονάδων. Επίσης, αναφορικά με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά (57 εκπαιδευτικοί, 53,8% απάντησαν όχι) και 49 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Σχετικά με τον φορέα που διεξήγαγε τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα οργάνωσης, πολλοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα από περισσότερους του ενός φορέα (65 απαντήσεις από 49 συμμετέχοντες). Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται στον Πίνακα 9, από όπου διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι απάντησαν ότι έχουν δεχτεί επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων (63,3% των περιπτώσεων), ακολουθεί η απάντηση που αναφέρει ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα οργάνωσης στα ΠΕΚ (36,7%), και κατόπιν η απάντηση που αναφέρει ότι έχουν παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα (18,4%). Οι λοιποί φορείς αναφέρθηκαν σε μικρότερα ποσοστά συμμετοχής.

Πίνακας 9. Φορέας επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων

Φορέας επιμόρφωσης	Απαντήσεις		% επί των περιπτώσεων**
	N	% επί των απαντήσεων*	
Που έγινε η επιμόρφωση <sup>a</sup>	Π.Ε.Κ.	18	27,7%
	Σεμινάρια	31	47,7%
	Μεταπτυχιακό	9	13,8%
	Π.Ι.	3	4,6%
	Σχολή. Δημ. Διοίκησης	1	1,5%
	Ετήσια Επιμόρφωση	1	1,5%
	ΕΑΠ	1	1,5%
	Ημερίδες	1	1,5%
Total	65	100,0%	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\*Το 53,8% των εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων

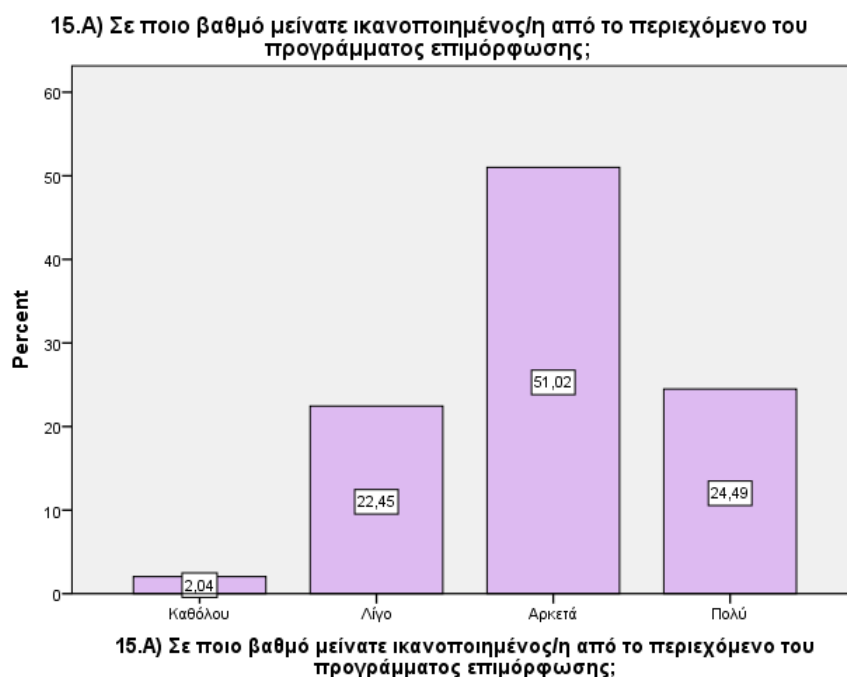
\*\*Ερώτηση πολλαπλών επιλογών

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης, ένας στους δυο εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα, απάντησαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι (25 άτομα, 51% των απαντήσεων), 12 άτομα (24,5% των απαντήσεων) απάντησαν πολύ, 11 άτομα (22,4% των απαντήσεων) απάντησαν λίγο, ενώ ένας απάντησε καθόλου (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης

Βαθμός ικανοποίησης	N	% επί των απαντήσεων
Καθόλου	1	2,0
Λίγο	11	22,4
Αρκετά	25	51,0
Πολύ	12	24,5
Σύνολο	49	100,0
Δεν παρακολούθησαν/ Δεν απάντησαν	57	
Σύνολο	106	

Σχήμα 6. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης



Οι απαντήσεις στην ερώτηση γιατί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση ανέφεραν ότι «δεν δόθηκε υλικό στους συμμετέχοντες για μελέτη, αλλά μόνο το υλικό που υπήρχε προς προβολή στα προγράμματα επιμόρφωσης», «δεν υπήρχε διάθεση από τους εκπαιδευτές για περαιτέρω ανάλυση», «μόνο τα σεμινάρια δεν είναι αρκετά για να επιτευχθεί ο στόχος της προετοιμασίας για τη διοίκηση, οπότε απομένει μόνο η προσωπική προσπάθεια».

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί, ενημερώθηκαν στα πλαίσια της επιμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, 37 συμμετέχοντες (34,9% του δείγματος) απάντησαν ότι ενημερώθηκαν, 15 από αυτούς ενημερώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και 22 ενημερώθηκαν λίγο. Ο βαθμός ικανοποίησης από την επιμόρφωση παρουσιάζεται στον Πίνακα 11, από όπου παρατηρείται ότι 20 συμμετέχοντες (54,1% των απαντήσεων) απάντησαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι, 14 (37,8%) είναι πολύ ικανοποιημένοι και 3 (8,1%) δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι.

Πίνακας 11. Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων

	N	% επί των απαντήσεων
Καθόλου	3	8,1
Λίγο	20	54,1
Πολύ	14	37,8
Σύνολο	37	100,0
Δεν παρακολούθησαν/ Δεν απάντησαν*	69	
Σύνολο	106	

\* Το 65,1% του δείγματος δεν επιμορφώθηκαν/δεν απάντησαν

Αναφορικά με τα καινοτόμα Ευρωπαϊκά προγράμματα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα γνωρίζει (98 συμμετέχοντες, 92,5%). Η κύρια πηγή της πληροφόρησης για τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενδεχομένως έχουν συμμετάσχει σε ανάλογα προγράμματα (65 συμμετέχοντες δήλωσαν ως πηγή πληροφόρησης τους συναδέλφους τους, ποσοστό 66,3% επί του δείγματος). Δεύτερη πηγή πληροφόρησης είναι το διαδίκτυο (το δήλωσαν 41 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 41,8%) και τρίτη η υπηρεσία (35 συμμετέχοντες, 35,7%). Επίσης, ένα άτομο ανέφερε το αρμόδιο γραφείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως πηγή ενημέρωσης για τα προγράμματα και 4 συμμετέχοντες άλλη πηγή (κυρίως την προσωπική ενασχόληση και αναζήτηση).

Πίνακας 12. Πηγή Ενημέρωσης - Ευρωπαϊκά Προγράμματα

17.Β) Ευρωπαϊκά Προγράμματα - Από πού ενημερωθήκατε (πολλαπλές απαντήσεις);	N	% επί των απαντήσεων*
ΥΠΗΡΕΣΙΑ	35	35,7%
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	65	66,3%
Πηγή Ενημέρωσης - Ευρωπαϊκά Προγράμματα <sup>a</sup>		
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	41	41,8%
ΑΡΜΟΔΙΟ ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΕ	1	1,0%
ΆΛΛΟ	4	4,1%
Σύνολο	146	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

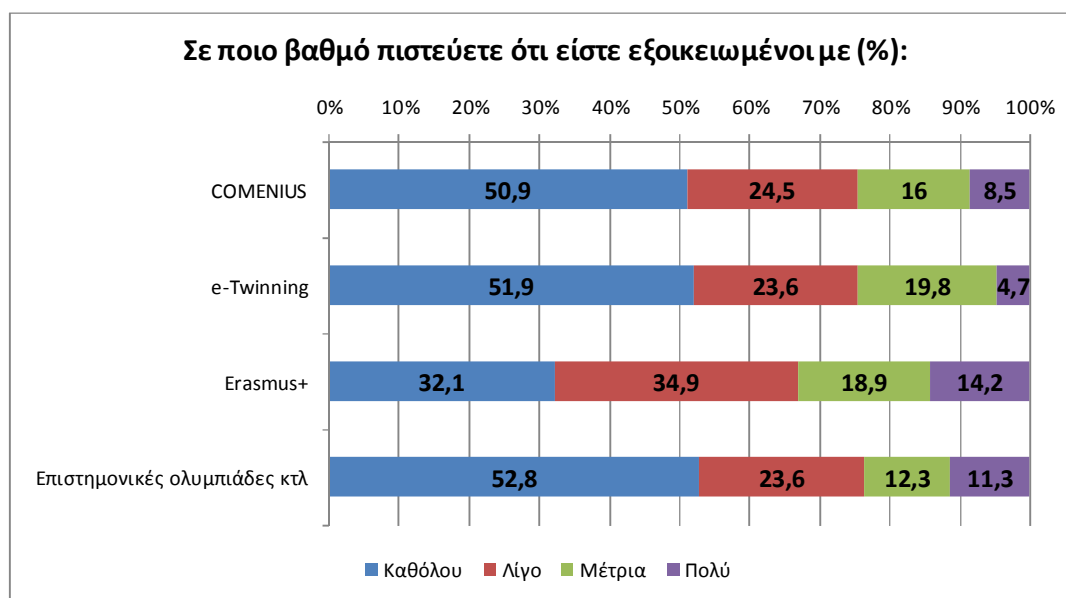
\*Ερώτηση πολλαπλών επιλογών

Ο βαθμός εξοικείωσης με τα επιμέρους Ευρωπαϊκά προγράμματα παρουσιάζεται στον Πίνακα 13 και το αντίστοιχο Σχήμα 7. Διαπιστώνεται ότι το περισσότερο γνωστό πρόγραμμα είναι το Erasmus+ με 33,1% των συμμετεχόντων να απαντούν ότι είναι μέτρια έως πολύ εξοικειωμένοι.

Πίνακας 13. Βαθμός εξοικείωσης με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα

18.A) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε εξοικειωμένοι:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Σύνολο
COMENIUS	N	54	26	17	9	106
	%	50,9	24,5	16	8,5	100
e-Twinning	N	55	25	21	5	106
	%	51,9	23,6	19,8	4,7	100
Erasmus+	N	34	37	20	15	106
	%	32,1	34,9	18,9	14,2	100
Επιστημονικές ολυμπιάδες κτλ	N	56	25	13	12	106
	%	52,8	23,6	12,3	11,3	100

Σχήμα 7. Βαθμός εξοικείωσης με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα



Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν άλλα καινοτόμα προγράμματα (π.χ. περιβαλλοντικά, πολιτιστικά) που μπορούν να εφαρμόσουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά: 101 συμμετέχοντες (95,3%) απάντησαν «ναι», ενώ μόνο 5 (4,7%) απάντησαν όχι. Αναφορικά με την πηγή ενημέρωσης για τα άλλα προγράμματα (Πίνακας 14), η κύρια πηγή ενημέρωσης, αντίθετα με ότι συμβαίνει για τα ευρωπαϊκά, είναι η υπηρεσία. Συγκεκριμένα, 76 συμμετέχοντες απάντησαν η υπηρεσία, 47 υπέδειξαν ως πηγή ενημέρωσης τους συναδέλφους και 32 το διαδίκτυο.

Πίνακας 14. Πηγή ενημέρωσης για διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες

19.B) Άλλα καινοτόμα - Από πού ενημερωθήκατε;		N	% επί των απαντήσεων*
Πηγή ενημέρωσης - άλλα προγράμματα <sup>a</sup>	ΥΠΗΡΕΣΙΑ	76	75,2%
	ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	47	46,5%
	ΔΙΑΔΥΚΤΥΟ	32	31,7%
	ΑΛΛΟ	2	2,0%
	Σύνολο	157	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\*Ερώτηση πολλαπλών επιλογών

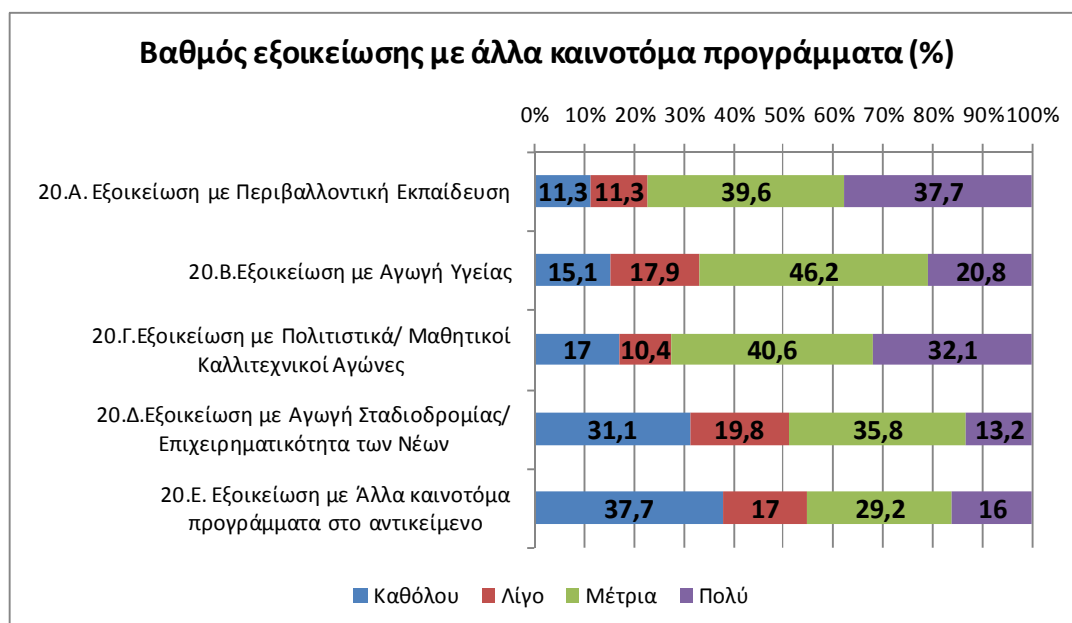
Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε εξοικειωμένοι με τα παρακάτω καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε να τα εφαρμόσετε στο σχολείο σας», φανερώνουν ότι τα περισσότερο δημοφιλή προγράμματα είναι αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ακολουθούν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και τα Πολιτιστικά προγράμματα / Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες. (Πίνακας 15 και Σχήμα 8).



Πίνακας 15. Βαθμός εξοικείωσης με διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες

Βαθμός εξοικείωσης με άλλα καινοτόμα προγράμματα		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Σύνολο
20.Α. Εξοικείωση με Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	N	12	12	42	40	106
	%	11,3	11,3	39,6	37,7	100
20.Β. Εξοικείωση με Αγωγή Υγείας	N	16	19	49	22	106
	%	15,1	17,9	46,2	20,8	100
20.Γ. Εξοικείωση με Πολιτιστικά/ Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες	N	18	11	43	34	106
	%	17	10,4	40,6	32,1	100
20.Δ. Εξοικείωση με Αγωγή Σταδιοδρομίας/ Επιχειρηματικότητα των Νέων	N	33	21	38	14	106
	%	31,1	19,8	35,8	13,2	100
20.Ε. Εξοικείωση με Άλλα καινοτόμα προγράμματα στο αντικείμενο	N	40	18	31	17	106
	%	37,7	17	29,2	16	100

Σχήμα 8. Βαθμός εξοικείωσης με Διεπιστημονικά Προγράμματα/Σχολικές Δραστηριότητες



## Στοιχεία Συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, 82 συμμετέχοντες (77,4%) απάντησαν θετικά. Η ιδιότητα με την οποία έχουν συμμετάσχει είναι κατά κύριο λόγο ως διδάσκοντες/ουσες (55 συμμετέχοντες, 67,1% επί των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προγράμματα), ενώ 9 εκπαιδευτικοί (11%) με την ιδιότητα του διευθυντή/ντριας ή του υποδιευθυντή/ντριας και 18 (22%) και από τις δύο θέσεις (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Ιδιότητα με την οποία συμμετείχαν στα προγράμματα

Ιδιότητα	N	% επί των απαντήσεων
Διδάσκων/ουσα	55	67,1
Στέλεχος	9	11,0
Και από τις δύο θέσεις	18	22,0
Σύνολο	82	100,0
Δεν συμμετείχαν/ Δεν απάντησαν*	24	
Σύνολο	106	

*\*Το 22,6% του δείγματος δεν συμμετείχαν/δεν απάντησαν*

Στην ανοιχτή ερώτηση «Αν συμμετείχατε στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων περιγράψτε το αντικείμενο του προγράμματος», τα αντικείμενα που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις (από 35 συμμετέχοντες) είναι τα περιβαλλοντικά και τα πολιτιστικά, ενώ ακολουθούν τα προγράμματα αγωγής υγείας (24 συμμετέχοντες, τα ευρωπαϊκά (16 συμμετέχοντες) και τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Προγράμματα που έχουν συμμετέχει οι εκπαιδευτικοί

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΤΥΠΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΠΛΗΘΟΣ	%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ	35	24,6
ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ	24	16,9
ΑΓΩΓΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ	14	9,9
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ	35	24,6
ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΙ	1	0,7
ΦΥΣΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΕΣ	1	0,7
ΟΔΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ	1	0,7
ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	16	11,3
ΔΑΙΔΑΛΟΣ	3	2,1
ΤΕΧΝΟΜΑΘΕΙΑ	1	0,7
ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ	1	0,7
ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ	1	0,7
ΑΛΛΑ	9	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	142	100,0

Οι δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί (ανοιχτή ερώτηση) ότι αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν συνδέονται με μια γκάμα από παράγοντες που πολλές φορές δρουν συνδυαστικά και δυσχεραίνουν την επιτυχή και απρόσκοπτη εφαρμογή και ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Ο κυριότερος παράγοντας είναι ο χρόνος κατά τον οποίο διεξάγονται τα προγράμματα, που συνήθως είναι πέραν του χρόνου των μαθημάτων, κάτι που δυσχεραίνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς και δρα σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικά στην εφαρμογή των προγραμμάτων. Ως δεύτερος παράγοντας δυσκολίας αναφέρθηκε η γραφειοκρατία που απαιτείται για πολλά από αυτά τα προγράμματα. Ακολουθεί η χρηματοδότηση, καθώς δεν υπάρχει για όλα τα καινοτόμα προγράμματα και πολλές φορές υπάρχουν έξοδα που οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με ποιο τρόπο θα τα καλύψουν. Μια δυσκολία που αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές, οι οποίοι

δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν. Η ελλιπής επιμόρφωση αναφέρθηκε μόνο από έναν συμμετέχοντα. Αξιοσημείωτο είναι ότι 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι αντιμετώπισαν πολύ λίγες ή καθόλου δυσκολίες.

Πίνακας 18. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του προγράμματος

Δυσκολίες	N	%
Λίγες ή καθόλου δυσκολίες	12	11,9
Δυσκολίες σε σχέση με την οργάνωση	1	1,0
Προβλήματα με το χρόνο (ώρες εφαρμογής και έλλειψη χρόνου)	32	31,7
Διαφορετικά ενδιαφέροντα μαθητών - ελλιπής συμμετοχή	8	7,9
Άλλοι παράγοντες	3	3,0
Εσωστρέφεια, καχυποψία	1	1,0
Μεγάλη συμμετοχή - δυσκολία συντονισμού	5	5,0
Έλλειψη βοήθειας - ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών - συνεργασία	6	5,9
Γραφειοκρατία	11	10,9
Χρηματοδότηση	8	7,9
Επικοινωνία / μετακινήσεις	5	5,0
Υλικοτεχνικές υποδομές	5	5,0
Γνώση ξένων γλωσσών	1	1,0
Ελλιπής επιμόρφωση	1	1,0
Συμπεριφορά μαθητών	2	2,0
Σύνολο	101	100,0

Ο πιο συχνά αναφερόμενος λόγος μη συμμετοχής είναι η έλλειψη χρόνου, κάτι που συμφωνεί με τις δυσκολίες αναφορικά με το χρόνο εφαρμογής των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν. Άλλοι λόγοι είναι λόγω ήδη αυξημένων υποχρεώσεων και καθηκόντων (κυρίως αναφερόμενο από στελέχη), επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έτυχε να συναντήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα, λόγω των δυσκολιών ή της έλλειψης γνώσης και επιμόρφωσης (όλοι οι

λόγοι μη συμμετοχής που αναφέρθηκαν στην αντίστοιχη ανοιχτή ερώτηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 19).

Πίνακας 19. Λόγοι μη συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα

Λόγοι μη συμμετοχής	N	%
Δεν έτυχε	3	13,6
Δεν είναι προτεραιότητά μου	1	4,5
Λόγω των δυσκολιών εφαρμογής	2	9,1
Έλλειψη χρόνου	5	22,7
Έχω συμπληρωμένο ωράριο	2	9,1
Δεν τέθηκε ως θέμα στο Σύλλογο Διδασκόντων	1	4,5
Λόγω έλλειψης γνώσεων / επιμόρφωσης	2	9,1
Απόσπαση της προσοχής από το διδακτικό αντικείμενο	1	4,5
Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία	1	4,5
Λόγω αυξημένων καθηκόντων / υποχρεώσεων	3	13,6
Έλλειψη συμμετοχής από μαθητές	1	4,5
Σύνολο	22	100,0

### Στοιχεία Αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων

Οι συμμετέχοντες κλίθηκαν να απαντήσουν για τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν σε μια σειρά από προτάσεις που αφορούν στοιχεία αξιολόγησης για τα προγράμματα (Πίνακας 20). Αναφορικά με τις απόψεις τους για το αν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών, έδωσαν μέτριες απαντήσεις (40,6% απάντησαν λίγο και 36,8% απάντησαν μέτρια). Για το αν υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο οι περισσότεροι (66%) απάντησαν πολύ. Αναφορικά με την πρόταση «Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών, νέων πρωτοβουλιών, πειραματισμών και καινοτόμων δραστηριοτήτων», οι απαντήσεις ήταν μέτριες (44,2%) προς θετικές (31,7% απάντησε πολύ). Παρόμοια στάση παρατηρήθηκε για την πρόταση «Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε

καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται» (43,3% απάντησαν μέτρια και 30,8% απάντησαν πολύ). Θετική τάση είχαν οι απαντήσεις για την πρόταση «Κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων υπάρχουν στο σχολείο εκπαιδευτικοί στους οποίους μπορώ να βασιστώ» (38,8% απάντησαν μέτρια και 44,7% απάντησαν πολύ). Αντιθέτως, όχι και τόσο θετικές απαντήσεις καταγράφηκαν για την πρόταση «Σε μια επιχειρούμενη αλλαγή το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στηρίζει τον διευθυντή για την προώθηση της», με 44,1% να απαντά λίγο και 43,1% να απαντά μέτρια, ενώ κανείς δεν απάντησε ότι συμφωνεί πολύ.

Πίνακας 20. Στοιχεία αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων

Στοιχεία Αξιολόγησης		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Σύνολο
25.α. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών.	N	12	43	39	12	106
	%	11,3	40,6	36,8	11,3	100
25.β. Υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.	N	5	5	26	70	106
	%	4,7	4,7	24,5	66	100
25.γ. Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών, νέων πρωτοβουλιών, πειραματισμών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.	N	6	19	46	33	104
	%	5,8	18,3	44,2	31,7	100
25.δ. Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται.	N	3	24	45	32	104
	%	2,9	23,1	43,3	30,8	100
25.ε. Κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων υπάρχουν στο σχολείο εκπαιδευτικοί στους οποίους μπορώ να βασιστώ	N	1	16	40	46	103
	%	1	15,5	38,8	44,7	100
25.στ. Σε μια επιχειρούμενη αλλαγή το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στηρίζει τον διευθυντή για την προώθηση της.	N	13	45	44		102
	%	12,7	44,1	43,1		100

Τέλος, στην ερώτηση που διερευνά το βαθμό που συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί για το ότι η επιμόρφωση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι απαραίτητη για το σύνολο των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66%) απάντησε ότι συμφωνεί πολύ, και ένα ποσοστό 29,2% απάντησε ότι συμφωνεί μέτρια (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες

	N	%
Καθόλου	2	1,9
Λίγο	3	2,8
Μέτρια	31	29,2
Πολύ	70	66,0
Σύνολο	106	100,0

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (ανοιχτή ερώτηση) διερευνά τις προτάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προτάσεις, μετά από επεξεργασία θεματικής ανάλυσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο Πίνακα 22.

Πίνακας 22. Προτάσεις εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις

Προτάσεις	N
Επιμόρφωση (μερικοί πρότειναν υποχρεωτική)	37
Ενημέρωση - καθοδήγηση	19
Εναρμόνιση του προγράμματος και εξισορρόπηση ωρών μαθημάτων (προγράμματα μέσα στο ωρολόγιο)	11
παροχή κινήτρων	11
Υποχρεωτική ένταξη των δράσεων στο πρόγραμμα και ενσωμάτωση της καινοτομίας στο μάθημα	9
Υποδομές και οργάνωση	8
Πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και αλλαγή νοοτροπίας	6
Απλοποίηση διαδικασιών - άρση γραφειοκρατίας	4
Χρηματοδότηση	3

Προτάσεις	N
Πρακτική εφαρμογή	3
Αλλαγές σε θεσμικό πλαίσιο	1
Ενθάρρυνση μαθητών	1
Προβολή των προγραμμάτων	1
Συνδρομή της διεύθυνσης του Σχολείου	1
άλλο	6

#### 5.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης που αναπτύχθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί ποιοι είναι οι παράγοντες που μπορούν να προσδιορίσουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στα καινοτόμα προγράμματα.

##### **Πρώτο μοντέλο – επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Ο σκοπός της ανάλυσης είναι η διερεύνηση των προσδιοριστικών παραγόντων του βαθμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα γραμμικό μοντέλο της μορφής:

$$Y_1 = \alpha_0 + \alpha_1 * X_1 + \alpha_2 * X_2 + \dots + \alpha_n * X_n + e_i$$

με  $Y_1$  την εξαρτημένη μεταβλητή που αναπαριστά τις τυποποιημένες τιμές του βαθμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,

$X_i$  τις ερμηνευτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ως προσδιοριστικοί παράγοντες (ποιοτικές διατακτικές, διχοτόμες μεταβλητές και ομαδοποιημένες μεταβλητές),

$\alpha_0$  σταθερά,

$\alpha_i$  οι beta συντελεστές των ερμηνευτικών μεταβλητών και



$e_i$  τυχαία μεταβλητή που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που επηρεάζουν τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και δεν έχουν συμπεριληφθεί στο παρόν μοντέλο.

Η μέθοδος παλινδρόμησης που ακολουθείται είναι πολλαπλή παλινδρόμηση με backward αποκλεισμούς των μη σημαντικών ερμηνευτικών. Η ανάλυση, με διαδοχικούς αποκλεισμούς μεταβλητών, κατέληξε σε ένα μοντέλο που περιλαμβάνει πέντε προβλεπτικούς παράγοντες με σημαντικούς συντελεστές Beta. Ωστόσο, η ερμηνευτική μεταβλητή SCHCITIES δείχνει να μην είναι στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value}=21\%$  και  $t\text{-Student}<2$ ) (Πίνακας 23). Ο περεταίρω έλεγχος θα δώσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επίδραση αυτής της μεταβλητής στο βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 23. Συντελεστές Beta μοντέλου παλινδρόμησης του βαθμού επιμόρφωσης σε καινοτόμα προγράμματα

Coefficients <sup>a</sup>					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	9,242	8,124		,258
	<b>SCHCITIES</b>	5,340	4,230	,113	<b>,210</b>
	STUDIES	4,678	1,900	,220	,016
	PRINCIPAL _EXP	8,286	3,997	,189	,041
	SYS_SUPPORT	5,388	2,282	,210	,020
	REN_NEED	6,221	2,439	,229	,012

a. Dependent Variable: Depend1

Το πρώτο υπόδειγμα διαμορφώνεται ως εξής:

$$\text{Depend1} = a_0 + a_1\text{SCHCITIES} + a_2\text{STUDIES} + a_3\text{PRINCIPAL\_EXP} + a_4\text{SYS\_SUPPORT} + a_5\text{REN\_NEED} + e_i \text{ όπου}$$

Depend1: η εξαρτημένη μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό επιμόρφωσης.

SCHCITIES: ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν τα σχολεία είναι κοντά ή μέσα σε πόλεις και κωμοπόλεις και 0 σε διαφορετική περίπτωση.

STUDIES: διατακτική μεταβλητή που αναπαριστά το επίπεδο σπουδών και παίρνει την τιμή 1 όταν οι συμμετέχοντες έχουν το βασικό πτυχίο, 2 αν έχουν περισσότερα του ενός πτυχία, 3 αν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και 4 αν είναι κάτοχοι διδακτορικού.

PRINCIPAL\_EXP: ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν ο εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία ως διευθυντής ή/και υποδιευθυντής και 0 σε διαφορετική περίπτωση (δηλαδή καθόλου προϋπηρεσία ως στέλεχος). Η μεταβλητή αυτή αποτελεί σύνθετη μεταβλητή που δημιουργήθηκε από τις ερωτήσεις που διερευνούν την προϋπηρεσία ως διευθυντής και ως υποδιευθυντής.

SYS\_SUPPORT: άποψη των εκπαιδευτικών για το αν το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών με διαβάθμιση από 0 μέχρι 3, με την τιμή 3 να εκφράζει το "Πολύ", την τιμή 2 το "Μέτρια", το 1 την απάντηση "Λίγο" και το 0 να εκφράζει το "Καθόλου".

REN\_NEED: άποψη των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο επίσης με διαβάθμιση από 0 μέχρι 3, με το 3 να εκφράζει το μέγιστο βαθμό ανάγκης για καινοτομία και αλλαγή και το 0 να εκφράζει την απάντηση "Καθόλου".

Το μοντέλο αυτό ερμηνεύει το 23,6% της συνολικής διακύμανσης του βαθμού επιμόρφωσης ενώ ο έλεγχος Fisher δίνει συντελεστή σημαντικότητας μικρότερου του 0,001 ( $p\text{-value} < 0,001$ ) και επομένως υπάρχει συνδυασμένη επίδραση των ερμηνευτικών μεταβλητών στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας 24). Επιπλέον, ο συντελεστής Durbin-Watson που ελέγχει την αυτοσυσχέτιση υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αυτοσυσχέτισης στο υπό εξέταση μοντέλο.

Πίνακας 24. Συνολική αξιολόγηση του 1<sup>ου</sup> μοντέλου

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,486 <sup>a</sup>	,236	,198	19,37988	,236	6,181	5	100	,000	1,562

a. Predictors: (Constant), SCHCITIES, REN\_NEED, STUDIES, SYS\_SUPPORT, PRINCIPAL\_EXP

b. Dependent Variable: Depend1 (Βαθμός επιμόρφωσης)

Ο έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας για όλες τις μεταβλητές του μοντέλου έδειξε πως δεν υπάρχει πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας, καθώς υπάρχει μεγάλος βαθμός ανεξαρτησίας

μεταξύ των ερμηνευτικών μεταβλητών. Όλοι οι παράμετροι του VIF (Variance Inflation Factor) για τις ερμηνευτικές μεταβλητές είναι πολύ ικανοποιητικοί ( $<2$ ) και το TOL (Tolerance Factor) βρίσκεται κοντά στη μονάδα που δείχνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ερμηνευτικών μεταβλητών (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας

Model	Tolerance	VIF
STUDIES	,957	1,045
PRONCIPAL_EXP	,920	1,087
SYS_SUPPORT	,969	1,032
REN_NEED	,950	1,053
SCHCITIES	,957	1,045

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η μη ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας επιβεβαιώνεται και από τον Πίνακα 26 με τον τελικό έλεγχο του Condition Index, όπου το  $\Phi_6=11,259$ , τιμή μικρότερη του 15 από την οποία αρχίζουμε να έχουμε πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας.

Πίνακας 26. Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

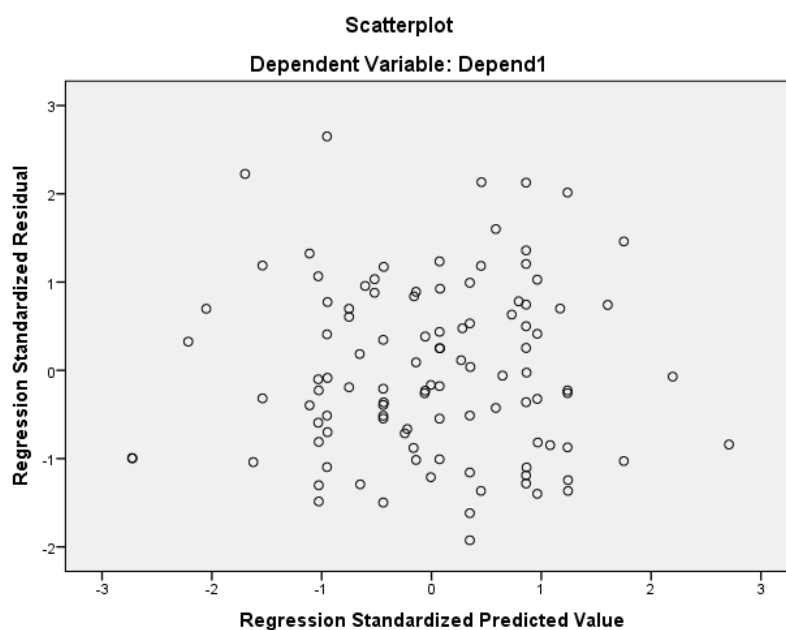
Dimension	Eigenvalue	Condition Index
1	4,770	1,000
2	,513	3,050
3	,313	3,905
4	,239	4,465
5	,128	6,110
6	,038	11,259

a. Dependent Variable: Depend1 (Βαθμός επιμόρφωσης)

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

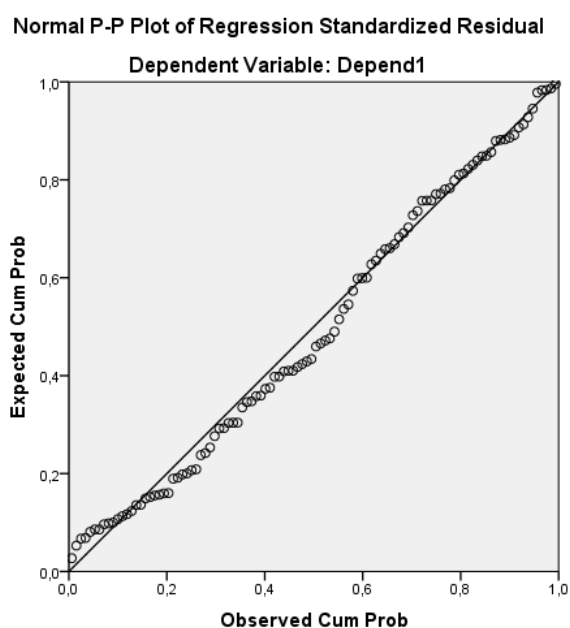
Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη ετεροσκεδαστικότητας ή μη. Από τα Σχήματα 9 και 10 διαφαίνεται ότι υπάρχει σε κάποιο βαθμό ετεροσκεδαστικότητα.

Σχήμα 9: Έλεγχος ύπαρξης ετεροσκεδαστικότητας για το μοντέλο πρόβλεψης του βαθμού επιμόρφωσης



Το σχήμα της σωρευτικής πιθανότητας μεταξύ αναμενόμενης και πραγματικής τιμής των καταλοίπων (residuals), δίνει επίσης μια εικόνα του μοντέλου (Σχήμα10).

Σχήμα 10. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης



Στο παραπάνω μοντέλο πραγματοποιήθηκε διόρθωση με το White τεστ, ώστε να μην παραβιάζεται η προϋπόθεση της ομοσκεδαστικότητας. Τα οικονομετρικά αποτελέσματα μετά από τη διόρθωση με τη διαδικασία White διαμορφώνονται ως εξής (Πίνακας 27):

Πίνακας 27. Οικονομετρικά αποτελέσματα με διόρθωση White

WESTIM					
	B	SE	WHITE	SE	WT VAL
CONSTANT	9,242	8,124	8,177	1,130	,261
SCHCITIES	5,340	4,230	3,970	1,345	,181
STUDIES	4,678	1,900	1,834	2,550	,012
PRINCIPAL_EXP	8,286	3,997	3,786	2,188	,031
SYS_SUPP	5,388	2,282	2,311	2,331	,022
REN_NEED	6,221	2,439	2,657	2,341	,021

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται συγκριτικά τα αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση με τη διαδικασία White.

Πίνακας 28. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White

METABΛΗΤΕΣ	B	t-student χωρίς white process	t-student με white process	p-value χωρίς white process	p-value με white process
SCHCITIES	5,340	1,262	1,345	0,210	0,181
STUDIES	4,678	2,462	2,550	0,016	0,012
PRINCIPAL_EXP	8,286	2,073	2,188	0,041	0,031
SYS_SUPPORT	5,388	2,361	2,331	0,020	0,022
REN_NEED	6,221	2,551	2,341	0,012	0,021

Μετά τη διόρθωση white-process διαπιστώνεται ότι η ερμηνευτική μεταβλητή SCHCITIES, που δείχνει αν το σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός βρίσκεται εντός ή κοντά σε πόλεις και κωμοπόλεις, εξακολουθεί να μην είναι στατιστικά σημαντική παρότι επήλθε μία μικρή βελτίωση. Στις υπόλοιπες ερμηνευτικές μεταβλητές δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες αλλαγές. Η ερμηνευτική που αναφέρεται στο επίπεδο σπουδών και η προϋπηρεσία ως στελέχη αποκτούν ελαφρώς μεγαλύτερη σημασία, ενώ η μεταβλητή που περιγράφει την ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο χάνει λίγο από τη βαρύτητά της.

Το πρώτο μοντέλο παλινδρόμησης δείχνει ότι όλοι οι προσδιοριστικοί παράγοντες (που εκφράζονται από τις μεταβλητές Xi) έχουν θετικό συντελεστή, συσχετίζονται δηλαδή, θετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή, με την έννοια ότι μεγαλύτερες τιμές στις ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν ως αποτέλεσμα μεγαλύτερες τιμές στην εξαρτημένη. Εξαίρεση αποτελεί η

μεταβλητή SCHCITIES, που ενώ έχει θετικό συντελεστή παρατηρούμε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική. Θετικός συντελεστής στο εξεταζόμενο μοντέλο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν επιπλέον τίτλους σπουδών, με όλες τις άλλες μεταβλητές να παραμένουν σταθερές, τείνουν να επιμορφώνονται περισσότερο σε θέματα που αφορούν τα καινοτόμα προγράμματα. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται, *ceteris paribus*, οι έχοντες εμπειρία ως στελέχη, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών και αυτοί που υποστηρίζουν ότι υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.

Ο σημαντικότερος προσδιοριστικός παράγοντας και αυτός με τον υψηλότερο συντελεστή είναι η προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευτικού ως διευθυντή ή/και υποδιευθυντή. Από αυτό συμπεραίνεται ότι το να έχει κάποιος εκπαιδευτικός εμπειρία σε ηγετική θέση του σχολείου, είναι κάτι που τον ωθεί θετικά προς την συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα.

#### **Δεύτερο μοντέλο – συμμετοχή εκπαιδευτικών**

Ο σκοπός της ανάλυσης στο δεύτερο μοντέλο είναι η διερεύνηση των προσδιοριστικών παραγόντων του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα. Το αρχικό μοντέλο περιελάμβανε έξι μεταβλητές και είχε την παρακάτω μορφή:

$$\text{Depend2} = a_0 + a_1\text{Position} + a_2\text{Erasmus} + a_3\text{PRINCIPAL\_EXP} + a_4\text{Environ\_edu} + a_5\text{Cultural\_edu} + a_6\text{Entre\_young} + e_i, \text{ όπου}$$

Depend2: η εξαρτημένη μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό συμμετοχής.

Position: η τωρινή θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, όπου η τιμή 1 είναι για τους διδάσκοντες, η τιμή 2 για τους υποδιευθυντές και η 3 για τους διευθυντές.

Erasmus: ο βαθμός εξοικείωσης με το πρόγραμμα Erasmus+, με την τιμή 3 να εκφράζει το "Πολύ", την τιμή 2 το "Μέτρια", το 1 την απάντηση "Λίγο" και το 0 να εκφράζει το "Καθόλου".

PRINCIPAL\_EXP: ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν ο εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία ως διευθυντής ή/και υποδιευθυντής και 0 σε διαφορετική περίπτωση.

Environ\_edu: ο βαθμός εξοικείωσης με προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με διαβάθμιση από 0 έως 3, όπου το 3 εκφράζει τη μέγιστη εξοικείωση και το 0 την απάντηση “Καθόλου”.

Cultural\_edu: η εξοικείωση με Πολιτιστικά προγράμματα και Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες, επίσης με διαβάθμιση από 0 μέχρι 3.

Entre\_young: ο βαθμός εξοικείωσης με προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας των Νέων, με κλίμακα από 0 έως 3, και

$e_i$  τυχαία μεταβλητή που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών και δεν έχουν συμπεριληφθεί στο παρόν μοντέλο.

Τα ευρήματα από την στατιστική ανάλυση του παραπάνω μοντέλου έδειξαν έντονο πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας, και οδήγησαν στην διαίρεση αυτού, σε δύο επιμέρους υποδείγματα που περιλαμβάνουν τρεις μεταβλητές το καθένα.

### 1<sup>ο</sup> Υπόδειγμα Συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα

Το υπόδειγμα διαμορφώνεται ως εξής:

$$\text{Depend2a} = a_0 + a_1\text{Position} + a_2\text{Erasmus} + a_3\text{Environ\_edu} + e_i$$

Η ανάλυση της παλινδρόμησης δίνει σημαντικούς συντελεστές Beta και για τους τρεις προβλεπτικούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τον βαθμό συμμετοχής (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Συντελεστές Beta του πρώτου υποδείγματος παλινδρόμησης του βαθμού συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα

Coefficients <sup>a</sup>					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	17,566	8,170		,034
	Position	11,606	3,678	,280	,002
	Erasmus	8,441	3,013	,253	,006
	Environ_edu	6,334	3,255	,180	,054

a. Dependent Variable: Depend2

Το μοντέλο ερμηνεύει το 24,1% της συνολικής διακύμανσης του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, με  $p\text{-value} < 0,001$ , επομένως υπάρχει επίδραση των ερμηνευτικών μεταβλητών στις τιμές του βαθμού συμμετοχής και έχουμε αξιόπιστο αποτέλεσμα (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Συνολική αξιολόγηση του πρώτου υποδείγματος του βαθμού συμμετοχής

Model Summary <sup>b</sup>										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,491 <sup>a</sup>	,241	,219	30,35449	,241	10,824	3	102	,000	1,882

a. Predictors: (Constant), Environ\_edu, Position, Erasmus

b. Dependent Variable: Depend2

Επίσης, για τις χρησιμοποιούμενες μεταβλητές δεν υπάρχει πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 31.

Πίνακας 31. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας πρώτου υποδείγματος βαθμού συμμετοχής

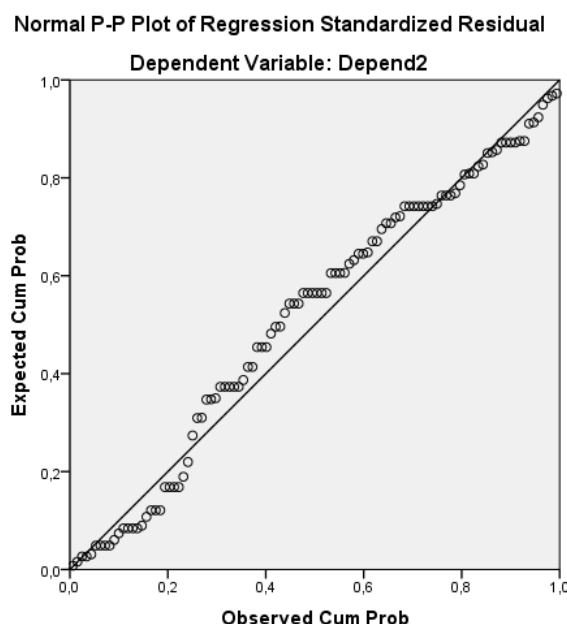
Model	Tolerance	VIF
Position	,944	1,060
Erasmus	,910	1,099
Environ_edu	,871	1,148

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Από το Σχήμα 11 διαφαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα ετεροσκεδαστικότητας το οποίο διορθώθηκε με τη διαδικασία White. Οι νέες διορθωμένες τιμές στις  $p\text{-value}$  αλλά και αυτές πριν τη διόρθωση White, παρουσιάζονται στον Πίνακα 32.



Σχήμα 11. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του πρώτου υποδείγματος για το βαθμό συμμετοχής



Πίνακας 32. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White για το πρώτο μοντέλο του βαθμού συμμετοχής

METABΛΗΤΕΣ	B	p-value χωρίς white process	p-value με white process
Position	11,606	,002	,000
Erasmus	8,441	,006	,000
Environ_edu	6,334	,054	,003

Και οι τρεις μεταβλητές αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα μετά τη διόρθωση της ετεροσκεδαστικότητας, με τη σημαντικότερη διόρθωση να εμφανίζεται στη μεταβλητή που αναφέρεται στο βαθμό εξοικείωσης με τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα.

Οι προσδιοριστικοί παράγοντες έχουν όλοι θετικό συντελεστή. Τη σημαντικότερη επίδραση στο βαθμό συμμετοχής την έχει η τωρινή θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι υποδιευθυντές/ντρίες και οι διευθυντές/ντρίες, *ceteris paribus*, ωθούνται θετικά προς την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι εκπαιδευτικοί με το πρόγραμμα Erasmus+ και τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα, με τους άλλους συντελεστές να παραμένουν σταθεροί, τόσο πιο πολύ ωθούνται στο να συμμετάσχουν σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα.

## 2<sup>ο</sup> Υπόδειγμα Συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα

Το υπόδειγμα έχει την εξής μορφή:

$$\text{Depend2b} = a_0 + a_1\text{PRINCIPAL\_EXP} + a_2\text{Cultural\_edu} + a_3\text{Entre\_young} + e_i$$

Η πολλαπλή παλινδρόμηση των ερμηνευτικών μεταβλητών δίνει σημαντικούς συντελεστές Beta όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 33).

Πίνακας 33. Συντελεστές Beta του δεύτερου υποδείγματος παλινδρόμησης του βαθμού συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα

Coefficients <sup>a</sup>					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	30,302	6,664		4,547
	PRINCIPAL_EXP	17,147	6,367	,246	2,693
	Cultural_edu	7,308	3,089	,223	2,366
	Entre_young	5,549	3,075	,170	1,805

a. Dependent Variable: Depend2

Αυτό το μοντέλο ερμηνεύει το 20,4% της συνολικής διακύμανσης του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και έχει p-value < 0,001, επομένως υπάρχει επίδραση των ερμηνευτικών μεταβλητών στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Συνολική αξιολόγηση του δεύτερου υποδείγματος του βαθμού συμμετοχής

Model Summary <sup>b</sup>										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,452 <sup>a</sup>	,204	,181	31,08963	,204	8,729	3	102	,000	2,012

a. Predictors: (Constant), Entre\_young, PRINCIPAL\_EXP, Cultural\_edu

b. Dependent Variable: Depend2

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης, δεν υπάρχει πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας για τις χρησιμοποιούμενες ερμηνευτικές μεταβλητές (Πίνακας 35).

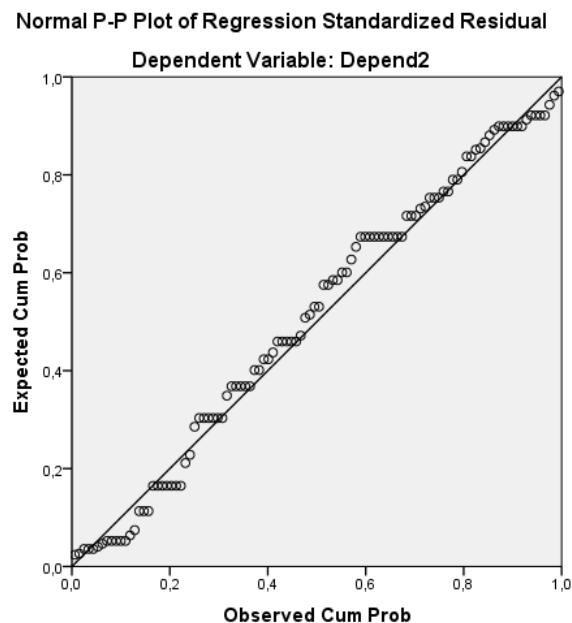
Πίνακας 35. Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας δεύτερου υποδείγματος βαθμού συμμετοχής

Model	Tolerance	VIF
PRINCIPAL_EXP	,933	1,072
Cultural_edu	,878	1,139
Entre_young	,876	1,142

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την ύπαρξη ετεροσκεδαστικότητας, φάνηκε ότι υπάρχει σε κάποιο βαθμό (Σχήμα 12) και η διόρθωση επετεύχθη με τη μέθοδο White.

Σχήμα 12. Αναμενόμενες και πραγματικές τιμές καταλοίπων του δεύτερου υποδείγματος για το βαθμό συμμετοχής



Πίνακας 36. Συγκριτικά αποτελέσματα πριν και μετά τη διόρθωση White για το δεύτερο μοντέλο του βαθμού συμμετοχής

METABΛΗΤΕΣ	B	p-value χωρίς white process	p-value με white process
PRINCIPAL_EXP	17,147	,008	,000
Cultural_edu	7,308	,020	,000
Entre_young	5,549	,074	,005

Οι νέες τιμές στις p-value είναι σαφώς μικρότερες από αυτές πριν τη διόρθωση, που σημαίνει ότι αυξήθηκε η βαρύτητα των μεταβλητών που προσδιορίζουν το βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα.

Το θετικό πρόσημο στους προσδιοριστικούς παράγοντες δείχνει ότι οι μεταβολές στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με αυτή των ερμηνευτικών μεταβλητών. Ο παράγοντας με τη μεγαλύτερη επιρροή στο βαθμό συμμετοχής είναι η εμπειρία σε ηγετική θέση στο σχολείο που - *ceteris paribus* - λειτουργεί παροτρυντικά στην ανάληψη και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επίσης, η μεγαλύτερη εξοικείωση με Πολιτιστικά Προγράμματα, *ceteris paribus*, αυξάνει το βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και όσοι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας των Νέων.

Τέλος, για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων των παραπάνω μοντέλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δυο εξαρτημένων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει μεν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αλλά όχι ιδιαίτερα ισχυρή (Πίνακας 37). Η παλινδρόμηση μεταξύ των δυο μεταβλητών, με ανεξάρτητη την μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό επιμόρφωσης και εξαρτημένη τη μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό συμμετοχής, έδειξε ότι το μοντέλο έχει καλή εφαρμογή, ωστόσο ερμηνεύει μόλις το 8,7% της διακύμανσης της συμμετοχής.

Τα ευρήματα αυτά είναι ενδεικτικά του ότι μικρό μόνο μέρος των παραγόντων που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να συμμετέχει σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα είναι η προηγούμενη επιμόρφωσή του σε αυτό.

Πίνακας 37. Συνολική αξιολόγηση μεταξύ βαθμού επιμόρφωσης και βαθμού συμμετοχής

Model Summary <sup>b</sup>										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,295 <sup>a</sup>	,087	,078	32,97956	,087	9,917	1	104	,002	1,920

a. Predictors: (Constant), Depend1

b. Dependent Variable: Depend2

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1. ΣΥΝΟΨΗ

Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός επιμόρφωσης και συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, όπως και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μετά από την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο προηγούμενο κεφάλαιο, στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει σύνοψη των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας και θα συζητηθούν, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με καινοτόμα προγράμματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που ανέδειξε η έρευνα είναι μέτριος, καθώς ελαφρώς περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με το αντικείμενο των καινοτόμων προγραμμάτων. Οι επιμορφώσεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι κυρίως μέσω σεμιναρίων και της εισαγωγικής επιμόρφωσης στα ΠΕΚ.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Μαγνησίας συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα στα πλαίσια της σχολικής τους μονάδας) σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος που φτάνει περίπου τους οκτώ στους δέκα απάντησαν ότι συμμετέχει ή έχει συμμετάσχει στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέρεται και σε μελέτη των Σπυροπούλου κ.α. (2008), ο βαθμός εξάπλωσης των καινοτόμων προγραμμάτων την προηγούμενη δεκαετία, δεν ήταν μεγάλος κάτι που και παλιότερα είχε αναδειχτεί (Σπυροπούλου, 2001, Κουκούλη, 2000, Παπαδημητρίου, 1998). Επίσης ο Γούπος, (2005, οπ. αν στο Σπυροπούλου κ. α., 2008), αναφέρει ότι τα προγράμματα που πραγματοποιούνται είναι από μικρό ποσοστό σχολείων και μάλιστα περιστασιακά. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι με την πάροδο των ετών, η συμμετοχή έχει αυξηθεί σημαντικά, αν και δεν συμβαίνει το ίδιο με την επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα, χωρίς όλοι να έχουν επιμορφωθεί. Αυτό διαπιστώθηκε και από την ανάλυση που έγινε μεταξύ του βαθμού

επιμόρφωσης και του βαθμού συμμετοχής, όπου η (σημαντική μεν) συσχέτιση ήταν ασθενής, και το ποσοστό της διακύμανση της συμμετοχής που ερμηνεύεται από την επιμόρφωση επίσης χαμηλό. Κάτι τέτοιο επιδέχεται την ερμηνεία ότι η συμμετοχή σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα, λίγο επηρεάζεται από το αν κάποιος έχει επιμορφωθεί, αλλά είναι άλλοι παράγοντες που συντελούν περισσότερο σε αυτό.

Οι Gorozidis & Papaioannou (2014) σε έρευνα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, αναφέρουν ότι η αυτοδιάθεση και τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που καθορίζουν τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε σχετικές επιμορφώσεις και να εφαρμόσουν καινοτομίες στα σχολεία. Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, η συμμετοχή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθεί ως προς κάποια χαρακτηριστικά ώστε να μελετηθούν αυτοί οι παράμετροι, αφού πηγάζει από τα αυτόνομα κίνητρα του κάθε εκπαιδευτικού.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζητάει τους προσδιοριστικούς παράγοντες του βαθμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με καινοτόμα προγράμματα. Το γραμμικό μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης που αναδείχτηκε από την ανάλυση παραθέτει ως παράγοντες τις σπουδές των εκπαιδευτικών (με συντελεστή τέτοιο ώστε μια επιπλέον βαθμίδα να αντιστοιχεί σχεδόν σε πέντε εκατοστιαίες μονάδες του βαθμού επιμόρφωσης), την εμπειρία του εκπαιδευτικού ως διευθυντή ή/και υποδιευθυντή με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών και η ύπαρξη ανάγκης για αλλαγή στο σχολείο επιδρούν σε μικρότερο βαθμό. Ο βασικότερος προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού επιμόρφωσης σχετικά με καινοτόμα προγράμματα είναι η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού ως διευθυντής ή/και υποδιευθυντής σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, δεν αναδείχτηκε ως προσδιοριστικός παράγοντας η προηγούμενη θητεία του ως διευθυντής και υποδιευθυντής.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρει: «Ποιοι είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες για το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας σε καινοτόμα προγράμματα». Μεταξύ των δύο επιμέρους υποδειγμάτων που αναλύθηκαν για το τελευταίο αυτό ερώτημα φαίνεται να υπάρχει συνέπεια. Τόσο η θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί όσο και η εμπειρία τους σε ηγετική θέση στο σχολείο προσδιορίζουν σημαντικά το βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα. Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές του δείγματος αναδείχτηκαν να έχουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής από τους διδάσκοντες.

Επιπλέον, ο βαθμός εξοικείωσης με το πρόγραμμα Erasmus+, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα Πολιτιστικά Προγράμματα και τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και

Επιχειρηματικότητας των Νέων προσδιορίζουν θετικά το βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα. Συγκεκριμένα, η εξοικείωση με το πρόγραμμα Erasmus+, είναι αυτή που έχει και τη μεγαλύτερη βαρύτητα στο βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Μία επιπλέον βαθμίδα εξοικείωσης αυξάνει το βαθμό συμμετοχής κατά 8,5 εκατοστιαίες μονάδες. Ακολουθούν τα Πολιτιστικά Προγράμματα και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ μία επιπλέον βαθμίδα εξοικείωσης με τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας των Νέων αντιστοιχεί σε 5,5 εκατοστιαίες μονάδες αύξησης του βαθμού συμμετοχής.

Ένας επιπλέον παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής είναι το αν γνωρίζουν άλλα καινοτόμα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά σημείωσαν εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (95,3% απάντησαν θετικά). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η γνώση ή μη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δεν επηρέασε τη συμμετοχή. Η ερμηνεία αυτού είναι ο κατά πολύ υψηλότερος βαθμός υλοποίησης διεπιστημονικών προγραμμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, κυρίως περιβαλλοντικών, όπως προέκυψε από τις ανοιχτές απαντήσεις.

## 6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε διερεύνησε πολλές παραμέτρους γύρω από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και τη συμμετοχή τους σε αυτά. Υπήρχαν όμως και κάποιοι περιορισμοί. Ο πρώτος από αυτούς ήταν η εγγενής φύση μιας ποσοτικής έρευνας η οποία δεν εμβαθύνει στο «πως» και το «γιατί» των φαινομένων (παράδειγμα, γιατί συμμετείχανε στο Χ πρόγραμμα και όχι στο Υ). Μια ποιοτική έρευνα ενδεχομένως, με συνεντεύξεις σε βάθος, θα μπορούσε να καλύψει αυτό το κενό.

Παρόλα αυτά, οι ανοιχτές ερωτήσεις έδωσαν την ελευθερία στους συμμετέχοντες να εκδηλώσουν πιο ελεύθερα τις απόψεις τους γύρω από το να περιγράψουν το αντικείμενο των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν, τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή τους και τους ανασταλτικούς παράγοντες που οδήγησαν στη μη εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων.

## 6.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν αρκετά μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, παρόλο που δεν καταγράφηκε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό

επιμορφωμένων σε αυτόν τον τομέα. Με την κατάλληλη επιμόρφωση, εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο να εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα, επιτυγχάνοντας τα καλύτερα δυνατά οφέλη για τους μαθητές τους και για τη σχολική κοινότητα. Η πρόταση, κατόπιν αυτών των παρατηρήσεων, είναι να οργανώνονται και να διεξάγονται επιμορφωτικές δράσεις που καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε αυτές, μετατρέποντάς τους σε πρεσβευτές της καινοτομίας στα σχολεία. Ο σωστός προγραμματισμός της επιμόρφωσης και της εφαρμογής των προγραμμάτων αναμένεται να αυξήσει τη συμμετοχή, καθώς η κύρια δυσκολία που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες είναι ο χρόνος.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Α. Γενικά στοιχεία

*Σας παρακαλώ σημειώστε με X την επιλογή που ανταποκρίνεται στην περίπτωση σας.*

##### 1. Είδος σχολείου

Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ ΕΠΑΛ ☐

##### 2. Τομέας

Δήμος Βόλου	<input type="checkbox"/>	Δήμος Νοτίου Πηλίου	<input type="checkbox"/>
Δήμος Ρήγα Φεραίου	<input type="checkbox"/>	Δήμοι Αλοννήσου, Σκιάθου,	
Δήμος Αλμυρού	<input type="checkbox"/>	Σκοπέλου	<input type="checkbox"/>
Δήμος Ζαγοράς-Μουρεσίου	<input type="checkbox"/>		

##### 3. Αριθμός τοποθετημένων εκπαιδευτικών στο σχολείο

έως 10 ☐ 11 – 20 ☐ 21 και άνω ☐

##### 4. Αριθμός μαθητών στο σχολείο

Έως 25	<input type="checkbox"/>
26 – 50	<input type="checkbox"/>
51 – 100	<input type="checkbox"/>
101 – 150	<input type="checkbox"/>
151 – 250	<input type="checkbox"/>
251 – 350	<input type="checkbox"/>
351 – 450	<input type="checkbox"/>
451 και άνω	<input type="checkbox"/>

## **B. Δημογραφικά Στοιχεία**

5. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

6. Ηλικία: έως 35 ☐ 36 – 45 ☐ 46 – 55 ☐ 56 και άνω ☐

7. Κλάδος/Ειδικότητα: .....

8. Σημειώστε το επίπεδο σπουδών σας.

1. Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ☐

2. Μεταπτυχιακό ☐

3. Διδακτορικό ☐

4. Άλλο: .....

9. Σημειώστε τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (δημόσιο και ιδιωτικό τομέα).

1. Λιγότερα από 10 ☐

2. 11-20 ☐

3. 21-30 ☐

4. 31 και άνω ☐

10. Σημερινή θέση στο σχολείο.

1. Διευθυντής/ντρια ☐

2. Υποδιευθυντής/ντρια ☐

3. Διδάσκων/ουσα ☐

11. Σημειώστε τα συνολικά έτη υπηρεσίας κατά τα οποία έχετε διατελέσει διευθυντής/ντρια.

1. Κανένα ☐

2. 1-5 ☐

3. 6-10 ☐

4. 11-15 ☐

5. 16 και άνω ☐

12. Σημειώστε τα συνολικά έτη υπηρεσίας κατά τα οποία έχετε διατελέσει υποδιευθυντής/ντρια.

1. Κανένα ☐

2. 1-5 ☐

3. 6-10 ☐

4. 11-15 ☐
5. 16 και άνω ☐

**Γ. Στοιχεία Επιμόρφωσης Διοικητικού και Καινοτόμου Χαρακτήρα**

**13. Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας παρακολουθήσατε μάθημα (ή μαθήματα) σχετικά με τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων;**

Όχι ☐                      Ναι ☐

**14. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;**

Όχι ☐                      Ναι ☐  $\Rightarrow$  Που επιμορφωθήκατε;

1. Σε Π.Ε.Κ. ☐
2. Σε σεμινάρια ☐
3. Σε Μεταπτυχιακό ☐
4. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ☐
5. Άλλο:.....

**15. Αν η απάντησή σας στη ερώτηση 14 είναι «Ναι» σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος από το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης;**

1. Πολύ ☐
2. Αρκετά ☐
3. Λίγο ☐
4. Καθόλου ☐

$\Rightarrow$  Προαιρετικά, εξηγήστε τους λόγους

.....

.....

.....

**16. Αν η απάντησή σας στη ερώτηση 14 είναι «Ναι», στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα ενημερωθήκατε σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας;**

Όχι ☐                      Ναι ☐  $\Rightarrow$  Σε ποιο βαθμό ενημερωθήκατε;

1. Πολύ ☐

2. Λίγο ☐

Πόσο ικανοποιημένος είστε από την ενημέρωση;

1. Πολύ ☐

2. Λίγο ☐

3. Καθόλου ☐

17. Γνωρίζετε τα ευρωπαϊκά καινοτόμα προγράμματα (π.χ. Comenius, Erasmus+) που μπορείτε να εφαρμόσετε στα πλαίσια της σχολικής μονάδας;

Όχι ☐

Ναι ☐



Από πού ενημερωθήκατε;

1. Από την υπηρεσία ☐

2. Από συναδέλφους ☐

3. Από το διαδίκτυο ☐

4. Από το αρμόδιο γραφείο  
της Ευρωπαϊκής Ένωσης ☐

5. Άλλο:..... ☐

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε εξοικειωμένοι με τις παρακάτω Ευρωπαϊκές δράσεις, έτσι ώστε να τις εφαρμόσετε στο σχολείο σας;

Πρόγραμμα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Comenius				
e-Twinning				
Erasmus+				
Αδελφοποιήσεις				
Μαθητικές επιστημονικές ολυμπιάδες/ ευρωπαϊκά συνέδρια / διαγωνισμοί (π.χ. Euroscola)				
Άλλο:.....				

19. Γνωρίζετε άλλα καινοτόμα προγράμματα (π.χ. περιβαλλοντικά, πολιτιστικά) που μπορείτε να εφαρμόσετε στα πλαίσια της σχολικής μονάδας;

Όχι ☐

Ναι ☐



Από πού ενημερωθήκατε;

1. Από την υπηρεσία ☐

2. Από συναδέλφους ☐
3. Από το διαδίκτυο ☐
4. Άλλο:..... ☐

20. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε εξοικειωμένοι με τα παρακάτω καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε να τα εφαρμόσετε στο σχολείο σας;

#### Δ. Στοιχεία Εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων

21. Έχετε συμμετάσχει στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της

Πρόγραμμα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση				
Αγωγή Υγείας				
Πολιτιστικά/ Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες				
Αγωγή Σταδιοδρομίας/ Επιχειρηματικότητα των Νέων				
Άλλα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς σας (π.χ. μαθηματικοί διαγωνισμοί, εκπαιδευτική ρομποτική κ.α.)				

σχολικής μονάδας;

Όχι ☐

Ναι ☐  $\Rightarrow$  Με ποια ιδιότητα;

1. Διευθυντής/ντρια ☐
2. Υποδιευθυντής/ντρια ☐
3. Διδάσκων/ουσα ☐

22. Αν συμμετείχατε στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων περιγράψτε το αντικείμενο του προγράμματος.

.....

.....

23. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος;

.....

.....

24. Σε περίπτωση που δεν έχετε εφαρμόσει κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα αναφέρετε τους λόγους.

.....

.....

.....

.....

#### Ε. Στοιχεία Αξιολόγησης

25. Αναφορικά με τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκετε, σημειώστε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε στις παρακάτω προτάσεις

Πρόταση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών.				
Υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.				
Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών, νέων πρωτοβουλιών, πειραματισμών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.				
Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται.				
Κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων υπάρχουν στο σχολείο εκπαιδευτικοί στους οποίους μπορώ να βασιστώ.				
Σε μια επιχειρούμενη αλλαγή το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στηρίζει τον διευθυντή για την προώθηση της.				

26. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι απαραίτητη για το σύνολο των εκπαιδευτικών;

1. Πολύ ☐
2. Αρκετά ☐
3. Λίγο ☐
4. Καθόλου ☐

**27. Τι θα προτείνατε για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

.....

.....

.....

.....

***Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας***

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'* (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 71-116), Πάτρα: Ε. Α. Π.

Βουδρισλής, Ν., Αυγερινού, Μ. (2012). Οι σχολικές συμπράξεις Comenius και η αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ηλεκτρονικό περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Τ.1 (46). Περίοδος Β, Φθινόπωρο 2012. Διαθέσιμο στο <http://peekremagazine.gr/article/oi-σχολικές-συμπράξεις-comenius-και-η-αξιοποίηση-των-τπε>. (τελευταία πρόσβαση 3/9/2018)

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης (Επιμ). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, τόμος Β'* Αθήνα: Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (243-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκόβας, Ν. & Δεμερτζή Κ. (2001). Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'* (2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 165-211), Πάτρα: Ε. Α. Π.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2015). Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο ΥΠΔΒΜΘ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr>. (τελευταία πρόσβαση 1/9/2018).



Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). *Σωκράτης. Οδηγίες για τους Αιτούντες για το 2000*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2001). *Οδηγός των προγραμμάτων και ενεργειών*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011). *Οι σχολικές συμπράξεις βελτιώνουν τις δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών*. Teachers4europe. Διαθέσιμο στο <http://www.teachers4europe.gr/t4e-articlesand-news/40>. (τελευταία πρόσβαση 15/7/2018).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Erasmus+: Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). Απόφαση αριθμ. 1720/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2006, για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:32006D1720> (τελευταία πρόσβαση 27/7/2018).

Ζακόπουλος, Β. & Αγγέλου, Α. (2017). Taking part to the Erasmus+ project, using ICT and technology effectively in classrooms. *9th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2017, Athens, Greece

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., Κιούση, Σ., (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος, (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ατραπός, 1, 29-57.

Κουκούλη, Μ. (2000). Συμπεράσματα από την εφαρμογή-ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1995-1998 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούσουλας, Γ., Κοσμίδης, Π. & Σχίζα, Ν. (2001). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. (Τομ. Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά, Ε. (2010), *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α., (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα. Έλλην

Λαϊνας, Α., (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σσ. 23-40.

Λακασας, Α., (2017). Ισχυρό ελληνικό αποτύπωμα στο Erasmus. Διαθέσιμο στο <http://www.kathimerini.gr/914718/article/epikairothta/ellada/isxyro-ellhniko-apotypwma-sto-erasmus>, (τελευταία πρόσβαση 28/08/2018).

Μιχαηλίδης, Π., Κιμιώνης, Γ.& Χαραλαμπίδου, Φ. (2000). Η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Έννοια – εφαρμογή – διαχείριση – αξιολόγηση. Εμπειρική προσέγγιση: Ή περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Μανατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Ξωχέλλης, Π. (1997-8). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις, *Μακεδόν*, τ.χ. 4, σσ. 3-20

Οδηγός προγράμματος Erasmus (2017), διαθέσιμος στο [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf). 9 (τελευταία πρόσβαση 10/6/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf) (τελευταία πρόσβαση 12/9/2018)

Παπαδάκης, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2009). Creative usage of ICT in Primary and Secondary Education. eTwinning Program for Global Collaboration and Educational Development. *5th International Conference in Open & Distance Learning - November 2009, Athens, Greece – PROCEEDINGS*

Παπαδάκης, Σ. (2015). *Η δράση eTwinning. Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Πάτρα.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδόπουλος, Α. & Γεωργιάδης, Ν. (2000). Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κριτική προσέγγιση – προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (ISSN 1105-1167), 61

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005). Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α΄/ θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης», Αρτα, 2-4/12/2005

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008 (σσ. 231-240).

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο Στ. Γεωργίου κ.α. (Επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασσιαρδή, Γ (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ 18, Σεπτέμβριος 2000, Αθήνα.

Σαβρανίδης, Χ., Παλαιολόγου, Α. Μ. & Μπαλτζής, Σ. (2006). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ως παράδειγμα εισαγωγής και διαχείρισης αλλαγής στη σχολική μονάδα. *i-Teacher* (ISSN: 1792-4146). 3ο Τεύχος. Σεπτέμβριος, 2011

Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 5η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σκιά, Κ., Κουκούλη, Μ., Δεμερτζή, Κ., Μπαγάκης, Γ. (2001). Προγράμματα Comenius. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ., (Επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 5, 155-166.

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 9, 157- 171.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ.13, 69-83.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Διαθέσιμο στο <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf> (τελευταία πρόσβαση 17/8/2018).

Unesco (1996). *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Παρίσι: Εκδόσεις UNESCO.

Φωτεινός, Γ.(2006). Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο: Συγκριτική διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηγιάννης Θ., Λιμαράκη Μ., Χλαπάνης Γ., (2012). Εκπαιδευτικές Ανάγκες Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Στο *Πρακτικά του 15ου Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών (Παιδαγωγικό Κέντρο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - ΚΕΔΕΚ) με τίτλο «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Οικονομική Κρίση και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2012.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη*, 2008 (σσ. 231-240).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

### **Ξενόγλωσση**

Bryman, A., & Bell, E., (2011). *Business Research Methods*, Oxford University Press, Oxford

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College For School Leadership.

Creswell, J. (2002). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage.

Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage Learning.

European Commission (2006). *Lifelong Learning Programme 2007-13*. Decision No 1720/2006/EC.

Available to <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11082>

European Commission, (2012). *Comenius in figures-EU support to school*. Available to [http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/figures_en.pdf). (viewed 21/6/2018).

European Commission, (2015). *Practical Guide for School Leaders. Erasmus+*. Available to <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/2709-praktikos-odigos-gia-diefthyntes-sxoleion>. (viewed 17/6/2018).

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I., (2004) *Effective School Management*. London, Chapman.

Fullan, M. (1986). The management of change, in: E. Hoyle & McMahon (eds), *The management of schools*, London: Kogan Page ,pp. 73-85

Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting reform right: what works and what doesn' t. *Phi Delta Kappan*, June 1992, pp. 745-747

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Given, L. M., (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods-Heuristic Inquiry*. Los Angeles

Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

Grunberg, J. & Summers, M. (2006). Computer innovation in schools: a review of selected research literature. *Journal of information technology for teacher education*. 1:2, 255-276

Guest, G., MacQueen, K.M., & Namey, E.E., (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.

Hannan, M. & Freeman, J. (1984) Structural inertia and organizational change, *American Sociological Review*.

Hayes, A. F., & Cai, L. (2007). Using heteroscedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction and software implementation. *Behavior Research Methods*, 39, 709-722.

Hopkins, D. (1986). The change process and leadership in schools. *School Organization* V 6 No 1.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1997). Making sense of change. in: M. Preedy a.o. (eds), *Educational Management. Strategy, quality and resources*, Buckingham: Open University Press, pp. 66-78

House, E. (1979). Technology versus craft: a ten year perspective on innovation, in: P. Taylor (eds), *New directions in curriculum studies*. The Falmer Press, pp. 137-151

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Kotter, J. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press

Leach, Ch. (1994). Managing Whole – School Change, in: A. Osler (Eds), *Development Education*, New York: Cussell.

Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. in: A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*. Dortrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: Graw-Hill

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>

OECD (1997). *Reviews of national policies for education: Greece*. Paris.

Piaw, C.Y., Hee, T.F., Ismail, N.R. & Ying, L.H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 5125-5129.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). Background Paper on Innovation and Education: *Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission*. DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.

Stokes, E., Edge, A., West, A., (2001). Environmental education in the educational systems of the European Union. Final report. Centre for Educational Research London School of Economics and Political Science. Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission.

Uzunboyulu, H. (2006). A Review of Two Mainline E-Learning Projects in the European Union. *Educational Technology Research and Development*. 54( 2), pp.201-219.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, Vol. 6(4), 339-372.

Zimmermn, J. (2006) Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249

### **Ιστότοποι**

<https://www.iky.gr/el/erasmusplus>

<http://erasmusplusyouth.gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE/>

<http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>

<http://erasmus.duth.gr/>

[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-95-721\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-721_el.htm)

<http://www.llp.gr/europaika-programmata/comenius-sxoliki-ekpaideysi.html>

[http://www.cedefop.europa.eu/files/9103\\_el.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9103_el.pdf)